

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**FAKTORY VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU
U ŽÁKA ZŠ – VNITŘNÍ SONDA NA VYBRANÉ
ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

**PERCEPTION FACTORS OF SCHOOL-BASED
FAILURE IN ELEMENTARY SCHOOL PUPIL –
A CASE STUDY OF CHOSEN ELEMENTARY
SCHOOL**

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0015

Autor:

Stanislava TROUSILOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
73	24	0	28	37	1

V Liberci dne: 16. 4. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Stanislava Trousilová

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: **FAKTORY VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU U ŽÁKA ZŠ - VNITŘNÍ SONTA NA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Název DP v angličtině: PERCEPTION FACTORS OF SCHOOL-BASED FAILURE IN ELEMENTARY SCHOOL PUPIL - A CASE STUDY OF CHOSEN ELEMENTARY SCHOOL

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Konzultant:

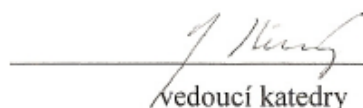
Termín odevzdání: červen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 25.11.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): STANISLAVA TROUSILOVÁ

Datum: 18.2. 2011

Podpis: Trousilová Stanislava

Název DP:	FAKTORY VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU U ŽÁKA ZŠ - VNITŘNÍ SONDA NA VYBRANÉ ŠKOLE
Vedoucí práce:	Mgr. Oto Dymokurský
Cíl:	Analyzovat pojem školního neúspěchu. Porovnat vnímání školního neúspěchu z pohledu žáka a z pohledu učitele. Vyvodit doporučení pro učitele k účinnější práci s žáky, kteří se vnímají a/nebo jsou učiteli vnímáni jako školně neúspěšní.
Požadavky:	Stanovit výzkumné otázky Definovat základní pojmy Nastudovat odbornou literaturu Zadat dotazník Vyhodnotit dotazník Vyvodit doporučení
Metody:	Dotazník Pozorování
Literatura:	Drvota, S. Úzkost a strach. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971. Vymětal, J. Úzkostné děti a jejich výchova. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. Keller, G., Thewalt, B. Jdeme do školy. 1. vyd. Praha: Nový život, 1994. Krowatschek, D., Domsch, H. Do školy beze strachu. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. Bacus, A. Mé dítě si věří. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. Michalčáková, R. Strachy v období rané adolescence. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007.

Čestné prohlášení

Název práce: FAKTORY VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU U ŽÁKA ZŠ – VNITŘNÍ SONDA NA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE
Jméno a příjmení autora: Stanislava TROUSILOVÁ
Osobní číslo: P07001140

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě, a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 16. 4. 2012

Stanislava Trousilová

Děkuji vedoucímu diplomové práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za odborné vedení, cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnoval.

Chtěla bych poděkovat členům své rodiny za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování diplomové práce a které si nesmírně vážím.

Dále bych chtěla poděkovat svým nadřízeným, kolegyním a kolegům za podmínky, které mi umožnily uskutečnit výzkum na 3. ZŠ, Rabasova 821 ve Slaném.

ANOTACE

Diplomová práce popisuje a srovnává vnímání školní neúspěšnosti mezi žáky 1. a 2. stupně vybrané základní školy, s důrazem na roli strachu při formování vnímání školní neúspěšnosti. Teoretická část se věnuje školní neúspěšnosti, jejím biologickým, psychologickým a sociálním příčinám a úloze učitele ve vnímání školní neúspěšnosti. Výzkumná část uvádí výsledky dotazníkového šetření vztahující se k vnímání školní neúspěšnosti žáky 1. a 2. stupně vybrané základní školy.

Klíčová slova: školní neúspěšnost, strach, učitel, rodič, žák, základní škola

ANNOTATION

The diploma thesis describes and compares perception of school failure by basic school pupils from chosen basic school. The focus is on the role of fear in process of shaping of school failure perception by basic school pupils. The theory deals with concept of school failure, its biological, psychological and social causes and teachers part in process of school failure perception. The research presents outcomes of questionnaire survey on pupils of chosen basic school.

Key words: school failure, fear, teacher, parent, pupil, basic school

OBSAH

1. Úvod.....	9
2. Školní neúspěšnost	10
2.1 Příčiny školní neúspěšnosti	11
2.1.1 Biologicko psychologické příčiny školní neúspěšnosti.....	12
2.1.2 Sociálně psychologické příčiny školní neúspěšnosti.....	17
2.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti	26
3. Strach, úzkost a školní neúspěšnost	30
4. Práce učitele se strachem a úzkostí ve vztahu ke školní neúspěšnosti žáků	33
5. Výzkumné šetření.....	36
5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření.....	36
5.2 Metoda výzkumného šetření.....	36
5.3 Vzorek výzkumného šetření	36
5.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	38
5.5 Vyhodnocení otázek výzkumného šetření	64
6. Diskuse	66
7. Závěr.....	69
8. Seznam literatury a zdrojů.....	70
9. Seznam příloh.....	73

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	attention deficit hyperaktivity disorder
aj.	a jiné
apod.	a podobně
CAN	child abuse and neglect
např.	například
pozn.	poznámka
popř.	popřípadě
příp.	případně
resp.	respektive
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPU	specifické poruchy učení
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

1. ÚVOD

Strach jako jeden z bio-psycho-sociálních fenoménů je součástí běžného života každého jedince. Většina z nás jej alespoň někdy pocítila i ve vztahu ke školnímu prostředí. Přestože škola je místem podpory žáka v jeho rozvoji, často se zapomíná, že může v žákovi vzbuzovat úzkost a strach s přímým dopadem na jeho školní výkonnost, tedy i zprostředkovaně na jeho sebepojetí.

Cílem práce je popsat vnímání školní neúspěšnosti žáky 1. a 2. stupně vybrané základní školy a poukázat na faktory související se strachem, který mohou žáci ve vztahu ke svému pobytu ve škole pociťovat.

V teoretické části je věnován prostor obecnému vstupu do problematiky školní neúspěšnosti, především z hlediska možných faktorů, které se na školní neúspěšnosti podílejí. Blíže se pak podíváme na dva specifické faktory – strach a úzkost – které tvoří klíčovou část dotazníkového šetření.

Pomocí dotazníkového šetření se pokusíme zjistit, jak žáci vnímají školní neúspěšnost ve spojení se strachem, a to jak před vstupem do školy, tak ve školním prostředí. Jak žáci vnímají projevy podpory od svých spolužáků, učitelů a rodičů a jaký vliv tato podpora na žáky vnímanou školní (ne)úspěšnost má. Zda se žáci obávají posměchu svých spolužáků a v jaké míře jej pociťují. Jak žáci v souvislosti se školní neúspěšností vnímají svou domácí přípravu na vyučování. Výsledky budou porovnávány mezi žáky 1. a 2. stupně vybrané základní školy.

V průběhu přípravy diplomové práce se ukázalo, že téma bylo zvoleno poměrně široce a požadavek na srovnání pohledu žáků a učitelů by neúměrně navýšil rozsah diplomové práce. Zaměřili jsme se proto důkladněji na vnímání školní neúspěšnosti z pohledu žáků, resp. na porovnání daného fenoménu na 1. a 2. stupni základní školy. Porovnání pohledu žáka a učitele na školní neúspěšnost optikou strachu a obav považujeme za důležité téma a necháváme jej dalším výzkumníkům k bližšímu probádání.

2. ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Ve školní praxi se školní (ne)úspěšnost často prolíná s termínem školní (ne)úspěch. Neúspěch oproti neúspěšnosti můžeme vnímat jako absenci úspěchu v průběhu testování. Jde o aktuální situaci – aktuální neúspěch. Neúspěšnost má obvykle dlouhodobý až chronický charakter. Jinými slovy častý neúspěch je předpokladem neúspěšnosti a naopak.

Z hlediska pedagogicko-psychologického a sociopedagogického je školní neúspěšnost chápána šířeji, a to jako selhávání dítěte v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních postojů a emočního prožívání ve vztahu k vlastnímu učení a ke vzdělávání vůbec.

V užším kontextu je školní neúspěšnost spojována s podprůměrnými až nevyhovujícími výsledky žáka. Neúspěšnost můžeme vnímat jako dlouhodobé či přetrvávající nezvládnutí požadavků školy s neschopností pojmout obsah kurikula. Důsledkem je potom výsledná klasifikace na konci pololetí tvořená známkami 4 a 5 či slovním hodnocením dostatečně, nedostatečně. Školní neúspěšnost se tak promítá zejména ve známkách, resp. klasifikaci.

Helus a kol. (1979) vidí školní neúspěšnost především jako neschopnost překonávat rozpory mezi požadavky školy a osobností žáka uskutečňované v jeho výkonech, činnostech a vývoji. Tvrdí, že školní neúspěšnost není jen dílem žáka, jeho schopností, vloh, a zájmů, ale že je zároveň dílem učitele, resp. nedostatečné úrovně jeho pedagogického mistrovství, úsilí a nadšení.

Školní neúspěšnost vede často k vážným nedostatkům v prospěchu žáků či neúspěchu vůbec. Vždy je třeba zjistit, o jaký typ neúspěšnosti se jedná. (Kohoutek, 2002) Zda se nejedná o trvalejší, příp. progredující a celkovou tzv. *absolutní školní neúspěšnost*. To je taková výuková nedostačivost, kdy žák nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti, které jsou k úspěšné docházce do běžné školy nutné, a tudíž neprospívá. V druhém případě se může jednat o tzv. dočasnou či částečnou, dílčí *relativní školní neúspěšnost*, kdy žák propadá, nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (např. pro momentální indispozici), které lze většinou odstranit. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho rozumové (mentální) schopnosti a předpoklady. Jde o tzv. *podvýkonový syndrom*. Bývá způsoben např. krizovou, stresovou situací, únavou, ale i dočasně sníženou motivací apod.

Absolutní i relativní školní neúspěšnost jsou obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které se nachází v osobnosti žáků, a to zejména zájmu o učení, motivace, úrovně nadání, charakteru, ale i oblasti výkonu a rodinné výchovy.

2.1 Příčiny školní neúspěšnosti

Vychovat z dítěte schopného školáka, který jako dospělý bude samostatný, dokáže si vytvořit šťastný a spokojený život, znamená nejenom pro rodiče ale i pedagogy nesmírnou a dlouhodobou práci. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) by škola měla vytvořit příznivé podmínky pro vzdělávání nejenom žákům úspěšným a nadaným, ale i žákům méně úspěšným. V souvislosti s tímto požadavkem se nabízí otázka, proč je žák neúspěšný, resp. jaké faktory zapříčiňují jeho školní neúspěšnost. Vždy, když něco při učení ve škole vážne, nemusí to být ještě důvod k panice a rezignaci. Většinou jde o učební potíže, které se mohou vhodnou podporou zmírnit či dokonce odstranit.

Podle Kellera a Thewaltové (1994) mohou být příčinou např. zpoždění či krize ve vývoji dítěte, chyby ve výchově, zanedbání pravidel správné výživy, překážky v učebním prostředí, nedostatečná příprava pro poznávání, zapamatování a soustředění, ale i špatná nebo dokonce chybějící technika vlastního učení. Na otázku, o kterou příčinu skutečně jde, lze jen zřídka jednoznačně odpovědět, neboť častěji se spojuje dohromady více příčin.

Křenková (2011) dělí příčiny školní neúspěšnosti na čtyři skupiny. První skupinu tvoří příčiny *zaviněné dítětem*. Jedná se zejména o nepozornost, nedbalost a nesoustředěnost. Druhou skupinu tvoří příčiny *zaviněné rodiči*. Například rodičovská nejednotnost ve výchově, neúměrné trestání dítěte za neúspěch, ale i nedbalost a nezájem. Třetí skupinu tvoří příčiny *zaviněné samotným učitelem a školou*. Rychlé pracovní tempo, monologický výklad a špatný vztah mezi učitelem a žákem. Poslední skupinu tvoří příčiny *zaviněné psychickými poruchami*, např. myšlení, pozornosti, paměti a řeči.

Kohoutek (2002) uvádí tři skupiny faktorů školní neúspěšnosti. *Sociálně psychologické*, což jsou zejména nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí, dále pak *biologicko psychologické*, ty jsou zapříčiněny zejména biologickými vlivy, jako jsou nezralost, smyslové vady, ale i dyslexie a jiné specifické poruchy učení. Do třetí skupiny

faktorů řadí *intrapsychické příčiny*. Jsou to například záporný vztah žáka k učení, nedostatečná motivace, ale i poruchy sebecitu a mnoho dalších.

Kohoutek (2002) uvádí ještě další způsob dělení příčin školní neúspěšnosti, a to do čtyř skupin: *příčiny zdravotní (resp. somatologické), psychologické, sociologické (resp. sociálně ekonomické) a pedagogické (příp. v užším slova smyslu didaktické)*.

2.1.1 Biologicko psychologické příčiny školní neúspěšnosti

Tyto faktory souvisí zejména se zdravotním stavem žáka, a to nejenom v oblasti akutních chorobných procesů či chronických chorob, ale i trvalých defektů.

Absence

Jednou ze základních povinností dítěte ve školním věku je řádné plnění povinné školní docházky. Ze zákona ji zajišťují zákonní zástupci nezletilého žáka. Častá absence totiž může negativně ovlivnit studijní výsledky žáka. Pokud žák chybí častěji a probírané učivo si řádně nedoplňuje, nabírá skluz ve vědomostech, schopnostech a dovednostech, který se může vléct i několik měsíců, případně nemusí být dohnán vůbec. Důsledkem je pak zhoršený prospěch žáka.

Školní zralost

Předpokladem školní úspěšnosti je především začít školní docházku školsky způsobilý a zralý. Školní zralostí se rozumí fyzická a duševní připravenost dítěte pro vstup do školy. Je to výsledek úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období. Vyznačuje se přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadovaný vývoj ve škole. Pro dítě totiž nemusí být snadné adaptovat se na pobyt ve škole a přijmout fakt, že kromě rodičů a blízkých příbuzných jsou tu další dospělí, kteří na něj budou dohlížet, usměrňovat jej a podporovat. „*Nástup do školy přináší i změnu způsobu života a charakteru stimulace. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem tak, jak považuje společnost za žádoucí.*“ (Vágnerová, 1996, s. 155)

Čáp (1997) rozlišuje tři složky školní zralosti: *tělesnou, kognitivní a emoční a motivační (pracovní a sociální)*.

Tělesná zralost je poněkud individuální. Dítě pro školní docházku dozrává přibližně v 6 letech. Děti menšího věku či se slabou konstitucí mohou ve škole trpět zvýšenou únavou, ale i pocity nedostačivosti vůči větším a silnějším spolužákům. Zvýšená nemocnost související také s nedostatečnou zralostí pro dítě pak znamená i velký počet zameškaných hodin a tím samozřejmě i zvýšené nároky na dohánění učiva. Tělesný růst je v tomto období většinou již rovnoměrný a plynulý, zdokonaluje se jemná i hrubá motorika. Dochází ke zdokonalování pohybové činnosti, a to zejména lepší souhrou pohybů jednotlivých částí těla.

Dítě okolo šestého roku věku začíná být schopno úmyslného zapamatování. Vnímání je již více cílevědomým aktem. S tím souvisí také rozvoj pozornosti. Dítě je vytrvalejší, dokáže se soustředit po delší dobu, narůstá také stabilita pozornosti. Nicméně rozsah i trvání pozornosti jsou ještě značně omezené a neúměrné. Velké pokroky je možné pozorovat v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Dítě většinou již nevnímá věci vcelku, ale zkoumá je po částech až do malých detailů. Významný je i vývoj řeči a komunikace. Souvětí jsou stále složitější a na vyšší úrovni. Vše samozřejmě závisí na mentální úrovni dítěte a na prostředí, ve kterém vyrůstá.

Emoční zralost se vyznačuje především větší emoční stabilitou. Dítě by mělo být schopno potlačit svou afektivitu, mělo by již regulovat své potřeby, přání ale i chování. Nemělo by si stýskat, mělo by být schopné odloučit se od rodiny bez větších potíží. Začíná také chápat prožívání ostatních a rozvíjí svou empatii. Z hlediska pracovní zralosti je důležitý zájem o činnosti související s výukou.

Podle Čápa (1997) má nežádoucí následky pro školní úspěšnost nejen předčasné, ale i zbytečně opožděné zahájení školní docházky. Při zbytečném odkladu dítě ztrácí příležitost k optimálnímu zahájení školních činností a chybí mu přiměřená stimulace k vývoji. V kolektivu může být potom i středem posměchu vzhledem ke své tělesné konstituci. Naopak nezdary a konflikty nezralého jedince v počátcích školní docházky mohou nepříznivě ovlivnit i jeho pozdější výkony, chování a vývoj. Může dojít k narušení motivace dítěte k učení, ke snížení jeho sebehodnocení, popř. i k zesílení lability.

Zkušenosti ukazují, že sám odklad školní docházky k překonání školní nezralosti nestačí. Nedílnou součástí odkladu školní docházky je následné metodické vedení

k rozvíjení všech složek školní zralosti. Tomu slouží různé programy rozvíjení dětí předškolního věku, tzv. přípravky na základních školách či předškolní oddělení ve školách mateřských. (Způsobilost pro školní docházku a výukové obtíže dětí a mládeže, 2011)

ADHD

ADHD patří mezi nejčastější příčiny psychiatrického vyšetření a léčby v dětském věku. Diagnózu ADHD (angl. attention deficit hyperactivity disorder) není vždy zcela snadné určit. Projevy této poruchy lze pozorovat od útlého dětství. Rodiče dětí s touto poruchou uvádějí, že už jako miminko mělo jejich dítě problém s vytvořením pravidelného režimu spánku a jídla.

V pozdějším věku jsou to zejména projevy nepozornosti. Žák není schopen věnovat pozornost detailům. Má potíže s udržením pozornosti a působí, jako by neposlouchal. Ve škole nedodržuje pokyny a nedokáže práci dokončit. Výkon takových žáků bývá velmi často nevyrovnaný, od výborných až po nedostatečné. Negativně snášejí změny, například učitelů, sousedů v lavici. Mívají potíže s organizováním úkolů, zdráhají se zabývat úkoly, které vyžadují dlouhodobé duševní úsilí. Velmi často ztrácejí nebo zapomínají věci, tužky, pravítka nebo části oblečení. Snadno se rozptýlí pohledem z okna nebo nepořádkem na stole. Pokud něco hledají, vysypou celou tašku a probírají se celým obsahem. Budí tak dojem roztěkanosti a stálého neklidu. Mívají problém hrát si potichu, často nadměrně mluví, vyhrkávají odpovědi ještě před dokončením dotazu. Mívají potíže s čekáním, často přerušují, nebo vyrušují druhé, bývají hluční a upovídaní, často doplňují učitelův výklad poznámkami, ruší ostatní spolužáky. (Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, 2009)

S tím souvisí i zvýšený sklon k impulzivním reakcím. Žák má tendenci reagovat bez rozmyšlení a bez přiměřeného podnětu. Impulzivita s sebou nese často negativní důsledky. Dobře patrná je u impulzivního žáka neschopnost anticipace (předjímání) nebezpečí (Vašutová, 2008). Často se pouští do nebezpečných aktivit, nepočká na vysvětlení, a tak mu například v hodinách tělocviku hrozí nebezpečí úrazu.

V očích přihlížejících se děti s ADHD zdají být nevychované či nezvladatelné. Pro děti s ADHD bývá období školy často nelehkou kapitolou života. Projevují se zvýšenou dráždivostí, nechají se snadno vyprovokovat a často také provokují ostatní. Někdy reagují agresivně, a tím se dostávají do konfliktů s vrstevníky i s autoritami. Často nemají ve třídě

blízké kamarády, bývají neoblíbení. Jejich sebevědomí se díky opakovaným neúspěchům bohužel snižuje a přestávají se snažit.

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení označují skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání, ale i v jiných školních dovednostech. Úroveň rozumových schopností je průměrná až nadprůměrná. Tyto poruchy ovlivňují nejenom výkonnost žáka, ale i celou jeho osobnost.

Dyslexie pochází z řeckého dys (špatný, porušený) a lexis (řeč). „*Jde o specifickou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování*“ (Vašutová, 2008, s. 41). Projevuje se neschopností dobře číst i u žáků, u nichž není inteligence nijak snížena. Může být příčinou neprospěchu i v jiných výukových předmětech, než je český jazyk. Mezi projevy dyslexie patří neznalost či záměna písmen, špatná technika čtení, pomalé tempo a neporozumění čtenému textu. Při dyslexii bývá oslabena i funkce psaní. Kromě těchto projevů může mít žák obtíže i s chováním. Špatně se soustřeďuje, je roztěkaný, často se unaví a učivo zapomíná dříve než ostatní žáci. Typické jsou i kolísavé výkony.

Dysgrafie označuje specifickou vývojovou poruchu učení projevující se v písemném projevu. Podle Zelinkové (2003) si žák obtížně pamatuje tvary písmen a s obtížemi je napodobuje. Písmo bývá příliš velké nebo malé a často obtížně čitelné. S vybavováním tvarů jednotlivých písmen mívají žáci problém až do vyšších ročníků. Písemný projev bývá neupravený, žák v něm škrtá a přepisuje jednotlivá písmena. Tempo je pomalé a vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času. Žák se tak během psaní soustředí na opis, a to na úkor chybovosti.

Dysortografie označuje specifickou vývojovou poruchu učení postihující pravopis. Tato porucha se nezdá vyskytovat spolu s dyslexií a dysgrafií. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb spolu s obtížným osvojováním gramatického učiva a užíváním gramatických pravidel. Písemný projev se projevuje nedostatečným rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek spolu s rozlišováním tvrdých a měkkých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni). Žák ovládá vyjmenovaná slova, vzory podstatných jmen, ale

není je již schopen přiřadit ke slovům příbuzným či ke správným podstatným jménům. Bravurně vyjmenuje pádové otázky, ale poté již není schopen je určit a rozpoznat. Takový žák mívá problém s automatizací a rychlým vybavováním pravidel a pojmů.

Žák s dyskalkulií má problémy s matematickou představivostí v numerickém počítání a v geometrii. Žák nedokáže porovnat počet předmětů, nebo selhává při obkreslování figur či v řazení různě dlouhých předmětů. Žákovi způsobuje nesmírný problém například vyjmenování řady číslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak. Nedokáže označit slovně počet ukazovaných předmětů. Není schopen přecházet číslice nebo matematické znaky. Není schopen psát číslice pomocí diktátu či přepisu. Chybuje tak, že je píše například v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, nebo píše nepřiměřeně velká číslice. V písemném počítání žák není schopen psát jednotky pod jednotky, stovky pod stovky apod. Žák zaměňuje sčítání s odčítáním nebo dělení s násobením a naopak. Chybuje v záměně čitatele a jmenovatele.

Dyspraxie je specifickou poruchou manuální zručnosti či schopnosti vykonávat složité úkoly (Vašutová, 2008). Obtíže se projevují i při mluvení, neboť dyspraxie způsobuje i artikulační neobratnost. Často je spojována s nemotorností. Psychicky jsou tyto děti vystaveny tlaku okolí, neboť jsou často vnímány jako lajdáci, nešikovné či jako zanedbané a neposedné.

Vady řeči

Pod pojmem vady řeči se skrývá mnoho nejrozličnějších potíží. Nejčastěji se jedná o *opožděný vývoj řeči, dysfázii, koktavost, breptavost, vady výslovnosti, vady rozštěpové a dysartrii*.

Při *opožděném vývoji řeči* se jedná o jakési zbrzdění rozvoje komunikace, které však jedinec dožene a řeč se tak dostane na běžnou vývojovou úroveň. *Dysfázie* se projevuje nemluvností, pomalým rozvojem řeči či dokonce ustrnutím na nízké úrovni. Při *koktavosti* je narušena plynulost řeči buď opakováním první slabiky nebo prodlužováním první slabiky s viditelným napětím. Překotně a zbrkle se vyjadřují jedinci postižení *breptavostí*. Pokud jsou opraveni, dokážou se na rozdíl od koktavých korigovat a lépešit. *Dyslalie* a *patlavost* jsou vadami výslovnosti, kdy jedinec hlásky vyslovuje jinak. Rozštěpové vady, tzv. *palatolalie* provází vrozenou vadu rozštěpu patra. Vada řeči, která

doprovází dětské mozkové obrny, je *dysartrie*. Jedinec má omezenou či deformovanou hybnost artikulačních orgánů, tudíž vyslovuje velmi neobratně a pomalu. (11. základní škola, 2011)

Ve školním prostředí nastává problém, že žák má snahu psát tak, jak sám slova či hlásky vyslovuje. Tato skutečnost vede ke zvýšení chybovosti nejenom ve čtení, ale i v písemném projevu. Podle Fontany (2010) ztěžuje nedostatek řečových dovedností vytváření bližších kamarádských vztahů.

2.1.2 Sociálně psychologické příčiny školní neúspěšnosti

Tyto nedostatky a závady se podle Kohoutka (1996) týkají především rodinného a školního prostředí. Jedná se především o materiální, kulturní, ale i osobnostní a sociální podmínky ve škole a v rodině, kde dítě vyrůstá.

Názory rodičů na význam vzdělání

Podle sociologického výzkumu provedeného pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009 (STEM MARK, 2009) hodnotí tři čtvrtiny rodičů úroveň školy jako dobrou. Rodiče jednoznačně deklarují kvalitu vzdělání dítěte jako důležitou hodnotu a s jistými výhradami považují vzdělání, jehož se dostává jejich dítěti, za dobré. Dvě třetiny rodičů považují za důležité, aby jejich dítě dosáhlo vysokoškolského vzdělání a ještě o něco více je těch, kteří by považovali za neúspěch, kdyby jejich dítě nedosáhlo maturity.

Deficit rodiče pocítují v oblasti výchovného působení školy. Jen menší část rodičů se domnívá, že se dnešní škola snaží vést děti k prosociálním postojům. Velká většina je pro to, aby škola vychovávala, i kdyby to mělo být na úkor výuky, znalostí a dovedností. Ještě častěji jsou rodiče pro to, aby škola vedla děti k sebeprosazení v současném světě.

Ne všichni rodiče mají na význam vzdělávání podobný názor. Např. se nedaří integrovat do vzdělávacího procesu děti z některých menšin. Obecně převládá názor, že rodiče těchto dětí nemají o vzdělání zájem. Důvody jsou připisovány odlišné kultuře, jiným hodnotám, nedostatečným kompetencím a dovednostem rodičů, špatné orientaci v nabídce

školního vzdělávání, nízkému vzdělání, rezignaci na vzdělání související s frustrací z neúspěchů spojených s hledáním zaměstnání aj.

Počet sourozenců

Podle Fontany (2010) bývá velikost rodiny velmi často nepřímo úměrná školnímu prospěchu, a to bez ohledu na to, z které společenské vrstvy rodina pochází. Žáci s více sourozenci podávají horší výkon ve čtení, počítání, v řečových dovednostech, ale i v tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Ve větších rodinách jsou často znevýhodněni nejstarší sourozenci, neboť na ně obvykle zbývá méně času a často se očekává, že pomohou v rámci svých možností i se sourozenci mladšími.

V praxi se na druhou stranu lze setkat s tím, že pokud je žák z dětí ve své rodině nejstarší, je samostatnější, často je jako jeden z mála ochotný napomáhat ostatním, neboť mu to nepřijde nijak neobvyklé. Jedináčci naopak vyžadují větší pozornost a podporu, než je v dané chvíli nutné. Také se neradi dělí, či nejsou ochotni půjčit například školní potřeby.

Žáci z početných rodin jsou ochotni nezištně pomáhat. Zkušenosti z početné rodiny tak mohou být výhodou pro vztahy v kolektivu. Na druhou stranu tato předčasná samostatnost a jakási smířenost s rolí opečovávatele mladších sourozenců či spolužáků může vést až k tomu, že se takový jedinec brzy stane terčem spolužáků a začne jimi být využíván.

Žáci z početných rodin mohou podceňovat své schopnosti, nevěřit si a skepticky přistupovat ke své budoucnosti. To může ovlivňovat jejich motivaci vyvíjet ve školním prostředí aktivity spojené s úspěšným dosahováním výsledků ve vzdělávání. Rodiče často ani nemusejí mít zájem, aby jejich dítě vykazovalo vynikající výsledky, byť by bylo sebevíc nadané. Spokojí se s průměrným prospěchem jen proto, aby začalo co nejdříve vydělávat a buď se finančně osamostatnilo, nebo přispívalo na domácnost rodičů.

Pracovní podmínky

S velikostí rodiny souvisí i tzv. zevní podmínky, které mají vliv na učení. Je to stav pracovního místa dítěte. Může pro něj být v bytě málo místa. Přesto by měly být vytvořeny určité předpoklady k učení. Pracovní plocha by měla být nejméně 1x0,5 m velká. Výška pracovního stolu by se měla pohybovat mezi 70 a 80 cm. Na židli by se mělo pohodlně sedět. Pro správné držení těla jsou samozřejmě vhodné židle s možností nastavení výšky sedací části. (Keller, 1993) Pokud je v rodině dětí více, je nutné, aby každé mělo možnost si pomůcky ukládat na své předem určené místo.

Dalším rušivým činitelem učení se mohou stát nepříznivé světelné podmínky. Světlo by nemělo být příliš prudké, ale ani slabé. Pokud je dítě levák, mělo by mít lampu na pravé straně a naopak.

Nutné je dbát i na dobré ovzduší v místnosti. Není vhodné mít teplotu příliš vysokou, ale ani nízkou. 18- 20 stupňů Celsia je pro duševní práci nejvhodnější. (Keller, 1993) Též úměrné větrání je důležité, neboť nedostatek kyslíku způsobuje únavu a pokles koncentrace.

Dítě z neúplné rodiny

Od dětí v neúplné rodině se někdy vyžaduje, aby plnily určité povinnosti dříve, než děti v úplných rodinách. Prioritou se tak často stávají úkoly, které by se v úplné rodině plnily až v pozdějším věku či dokonce vůbec. Školákovi tak často bohužel nezbyvá pro sebe dostatek času.

Neúplnou rodinou vznikají problémy nejenom uvnitř rodiny, ale vyskytují se i ve školním prostředí. Rodič v neúplné rodině mívá často méně času, který by mohl každému ze svých dětí věnovat. Neúplná rodina představuje pro dítě zátěž, kterou je možné vhodným výchovným přístupem částečně zmírnit, ale jejíž důsledky mohou přetrvávat velmi dlouho. Může ovlivnit nejenom školní prospěch, přístup ke školní práci, ale i přístup k učitelům, autoritám či vrstevníkům. Nutné je zdůraznit, že důsledky rozpadu úplné rodiny se na dětech nemusí projevit bezprostředně, ale až mnohem později. (Fusková, 2007)

Nezvládnutím náročných situací v životě rodičů vzniká v rodině řada nepříznivých momentů, např. jejich zavrhuje postoj k dítěti. To v něm vytváří někdy i dlouhodobý stav frustrace, který komplikuje vývoj osobnosti a při dalších nepříznivých podmínkách zvyšuje pravděpodobnost nežádoucího vývoje. I v případě zdařilé kompenzace vnějším úspěchem ve škole může vliv tohoto nepříznivého postoje na dítě přetrvávat. (Čáp, 1997)

Zcela specifickou skupinou jsou děti vyrůstající v ústavních zařízeních. U ústavních dětí bývá konstatováno v hojně míře jednak zpoždění v intelektovém vývoji, jednak nedostatky v citových vztazích, v sociální adaptaci a v charakteru. (Čáp, 1997) Nové výzkumy ukazují, že deprivace nepostihuje všechny děti v ústavě, kdy jsou velké rozdíly mezi výchovnými výsledky „dobrých“ a „špatných“ ústavů.

Sociální zanedbanost

Socializace je celoživotní proces, který utváří člověka ve společenskou bytost. Je to celoživotní sociální učení, kdy se jedinec v sociálním prostředí začleňuje, adaptuje na podmínky a rozvíjí sociální zkušenosti. Pokud jedinec odmítá, či z různých důvodů není schopen tohoto procesu, nastává u něj sociální zanedbanost.

Kohoutek (1996) popisuje sociálně zanedbané děti jako jedince, kteří mívají těžkosti s učením, těžko chápou výklad nové látky pro velké mezery v učivu, objevují se primitivní a vulgární formy sociální komunikace, malá slovní zásoba, poruchy vývoje řeči, ale i nedbalá úprava, nedostatky v osobní hygieně, nepořádek v osobních věcech a opožděný somatický vývoj, jako je nižší vzrůst a hmotnost. Rodiče často vnímají takové děti jako nechtěné a nežádoucí. Nezáměr a postoj takových rodičů může dostoupit takové intenzity, že prospěch i vývoj dítěte je ohrožen a dítě musí být nezřídkem z takového rodinného prostředí odňato a předáno do pěstounské péče či do dětského domova. Dítě je pak jakýmsi sociálním sirotkem, i když ve skutečnosti své biologické rodiče má.

Děti z nepodnětného či sociálně slabého prostředí bývají vrstevníky hůře akceptovány či dokonce zcela odmítány.

Syndrom CAN

Jedná se o jakékoliv nenáhodné, vědomé i nevědomé jednání rodiče, vychovatele nebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte. Vše lze zahrnout do souboru nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti a v rodině. Pojem pochází z angl. Child Abuse and Neglect syndrom, neboli souhrn příznaků týraného a zanedbávaného dítěte.

Hadj-Mousová (2005) rozlišuje *zanedbání* (jakýkoliv nedostatek péče, který způsobuje vážné újmy na vývoji dítěte, nebo dítě dokonce ohrožuje, např. neposkytování přiměřeného oblečení, zdravotnické péče, výživy, ochrany a neuspokojování citových potřeb dítěte), *tělesné týrání* (tělesné ublížení či utrpení dítěte), *sexuální zneužívání* (nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování) a *systémové týrání* (upření dítěti práva na informace či práva být slyšeno, zanedbávání péče v denních zařízeních, ve škole, v péstounském zařízení či v domově, nedostatečné služby a zdroje pomoci týranému dítěti, aby mohlo zůstat se svou rodinou, kdykoliv je to možné).

Všechny tyto projevy týrání a zneužívání mají obrovský a nevratný vliv na poruchy sebepojetí, nedostatek sebedůvěry a pocity méněcennosti. Posttraumatická stresová porucha je nejzávažnějším následkem syndromu CAN, zpravidla postihuje oběť dlouhá léta, někdy celoživotně.

Jazyk a kultura

V současné škole nebývá žádnou výjimkou, že ji v čím dál větším počtu navštěvují i žáci, pro něž Česká republika není prvním domovem. Mají u nás (pokud není zákonem stanoveno jinak) v oblasti základního, středního, vyššího odborného i vysokého vzdělávání stejná práva a povinnosti, jako občané České republiky. Cizincům náleží právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod. „*K předškolnímu, základnímu, uměleckému a jazykovému vzdělávání mají za stejných podmínek jako občané České republiky a států Evropské unie přístup osoby, pokud mají na území České republiky právo pobytu na dobu delší než 90 dnů, případně pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové*

ochrany, žadatelé o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.“ (Český statistický úřad., 2010, s. 154)

V České republice tvoří 1,7 % žáků základních škol cizinci. Nejčastěji se jedná o občany Vietnamu (22,0 %), Slovenska (16,1 %) a Ruska (7,0 %). Ve školním roce 2009/10 se na základních školách vzdělávalo celkem 13 839 cizinců, což bylo o 7 % více než ve školním roce 2003/04. (Český statistický úřad, 2010)

Všichni žáci, kteří do školy přijdou v průběhu roku, vyžadují speciální proceduru, která jim umožní úspěšně se zapojit do nového školního prostředí a zároveň se zapojit do výuky tak rychle, jak jen to jde. Pro žáky cizince, pro které je český jazyk jazykem cizím, je dobrá přijímací procedura obzvláště důležitá, neboť tyto děti mohou zažívat kulturní šok, jenž je zapříčiněn různými emocionálními problémy způsobenými odloučením od rodiny, kamarádů, známého prostředí, ale i jazykovou bariérou, která jim znesnadňuje zapojit se mezi vrstevníky.

Tyto děti mohou přicházet ze zemí, ve kterých je vzdělávací systém odlišný od našeho, stejně jako samotná organizace vyučování. Některé (pro naše žáky) běžné předměty mohou být pro ně naprostou novinkou. Podobné je to i s domácí přípravou, pomůckami apod.

Důležité je mít na paměti, že děti velmi často o svém stěhování do nové země neměly nejmenší šanci rozhodovat a jsou tu mnohdy nerady. Škola by tak měla u dětí cizinců zvážit všechny okolnosti, aby se z nich nestali žáci neúspěšní. (inkluzivní škola.cz, 2012)

Velká vzdálenost bydliště od školy

Pokud žák do školy každodenně dojíždí, je jeho docházka spjata s vlivy vyplývajícími z této skutečnosti. Velký podíl může mít únava a jistá časová ztráta vznikající přirozeně z dojíždění, neboť čas, který ostatní žáci mohou věnovat například odpočinku a relaxaci, stráví tento žák na cestě.

Rodiče dojíždějícího žáka se mohou i jinak rozhodovat v situacích, kdy se jejich dítě necítí dobře, tudíž nebude bezpečné jej do školy nechat cestovat. Z toho mohou

následně vyplývat i problémy s větší absencí a následnou rekonvalescencí nemocného žáka.

Zahájení školní docházky

Pro dítě i rodiče představuje vstup do školy velkou změnu životního stylu, zvýšení nároků a větší důraz na jejich plnění. Je to důležitý mezník mezi předškolním a školním věkem. Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 148), lze jej chápat také „*jako jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.*“

Sociální klima třídy

Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno *mikrosociálním prostředím*, v němž se žáci pohybují. To platí zejména o prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a konkrétní skupiny vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá. Taková referenční skupina mívá (zejména na dospívající) mnohem větší vliv, než učitelé a rodiče.

Sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jeho tvůrci jsou žáci třídy a učitelé vyučující v dané třídě. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Klima třídy, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Vytváření kladného klimatu je tedy velmi důležité. Je zřejmé, že bez příznivého klimatu nelze očekávat vhodné podmínky pro školní úspěšnost. Takové klima se charakterizuje cílevědomostí, uvolněností, vřelostí, ale i smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje k výuce a k vnitřní motivaci žáků. (Kyriacou, 2008)

Vřelé prostředí je takové, ze kterého žáci cítí, že se o ně i o učení pedagog zajímá. Pokud žák cítí z chování a postojů laskavost, takt a pochopení, bude se cítit uvolněný a klidný. V takovém prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě, se pak žáci

budou učit nejefektivněji. Dobré školní klima prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy.

Dobrý kontakt a klima se tvoří zejména tím, když pedagog dává najevo, že chápe nejenom osobní názory žáka, ale i sdílí jeho osobní a společenské záležitosti. To vše napomáhá k budování a udržení vřelých vztahů. Vztah je však nutné přijímat oboustranně, žáci by měli úctu oplácet úctou. Pokud žák projevuje neúctu, je třeba, aby učitel zareagoval okamžitě, neboť tak přispívá k utváření představy žáků o normách chování. V opačném případě tak učitel snižuje svou autoritu.

Důležité je i to, aby si učitel uvědomoval, jaký vliv má jeho chování na žáky. Ztotožnění žáka s učitelem bývá silné zejména v prvních letech školní docházky. Učitel je pro žáka vzorem hodnot a postojů. Pokud učitel potlačí v kolektivu negativní jevy, jako je projev nadřazenosti a posměchu vůči ostatním žákům, budou se pak následně ostatní cítit bezpečně. Uhlídá-li prostředí, aby se každý mohl vyslovit tak, aby nebyl středem posměchu a pohrdání, podnítl v žácích nejenom zdravou míru sebevědomí, ale i tvořivost a kreativitu.

Klima třídy se tvoří nejenom ve školním prostředí, ale i při činnostech mimo školu. Žáci i učitel si vybudují daleko silnější vztah například při společném nocování ve škole či při jiných aktivitách, kdy se mají možnost poznat daleko víc i po charakterové stránce. Žáci ocení možnost, že je učitel může poznat v situacích, které ve školním prostředí nenastanou. I když jsou tyto mimoškolní aktivity náročné, vždy stojí za to je podniknout, neboť se učiteli námaha i čas vrátí v podobě přirozené autority a uznání žáků. Je samozřejmé, že se tímto způsobem lépe poznají i ostatní spolužáci, což má velký vliv na budoucí třídní vztahy.

Spolupráce škola-rodina

Úkoly, které plní škola, nemohou být zvládnuty bez účinné pomoci rodiny. Zvláště pro neúspěšné žáky je soulad mezi působením školy a rodiny velmi důležitý. Ne všichni rodiče se však na tuto skutečnost dívají správně. Mnozí si například neuvědomují, že nestačí pouhá péče a hmotné zabezpečení rodiny, ale že tu musí jít i o výchovu v nejširším slova smyslu v úzké spolupráci se školou. (Kopáč, Hraše, a kol., 1967)

Rodič mívá kontakt s pedagogem obvykle až na první třídní schůzce. Spousta rodičů se domnívá, že školu má navštívit, až když se objeví nějaké problémy. Žijí v domněnku, že rodičovská schůzka je zejména pro rodiče problémových žáků. A tak, pokud rodič sám nevyčítá problémy, nebo ho s nimi pedagog neseznámí, nemá potřebu školu navštívit.

Někteří rodiče komunikují někdy nad rámec běžných třídních schůzek. Jsou to úzkostní rodiče, kteří žijí v neustálém napětí a očekávání, co se ve škole děje. Taková rodičovská péče může i na schopného a dobře prospívajícího žáka přenést pocity nejistoty a strachu, které jej stresují a zúzkostňují. Výsledkem může být nervozita, která je zdrojem zbytečného chybování žáka ve škole. Je těžké přesně definovat, jak často, v jaké míře a jakým způsobem by se měl rodič o svých dětech ve škole informovat.

Důslednost

Staré dobré pořekadlo říká: „Důvěřuj, ale prověřuj.“ A zde se nabízí několik otázek. Jaká je ta správná výchova? Kdo je dobrým rodičem? Má převládat ve výchově dětí liberální přístup nebo autoritativní?

V první řadě by měla být základem výchovy důslednost a mantinely by měly být pro děti zcela stěžejní. Dítě by mělo vědět, co se stane, překročí-li určitou hranici. Nejde o vinu a trest, ale o jednání a jeho následek.

Jsou-li rodiče důslední, dávají svým dětem pocit, že se na jejich slova i jednání mohou spolehnout. Dnešní doba důslednosti příliš nepřeje, rodiče jsou vytížení, spousta rodin je neúplných, a tak dnešní rodiče spíše svádí na poli výchovném boj. Často se cítí unaveni, spěchají, nebo jsou ve stresu. Není vždy lehké trvat si na svém, ale důslednost a dodržení pohody přinese rodičům a v neposlední řadě i pedagogům respekt a přirozenou autoritu.

Pokud je důslednost zanedbávána i u dětí, které jsou ve škole neúspěšné, neúspěšnost bude pravděpodobně narůstat. Školní neúspěšnost je často následkem nedůslednosti rodičů, kteří nemají zájem o úspěšné prospívání svých dětí. Samotný žák často potřebuje pomoc od rodiče právě v podobě důslednosti. Velkým přínosem není kontrola školních potřeb a pomůcek či zopakování učiva prováděná jednou za měsíc, ale každodenní vyžadování pečlivé přípravy s pravidelným opakováním probírané látky.

2.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Do intrapsychických příčin školní neúspěšnosti řadí Kohoutek (2002) takové příčiny, které vycházejí z postojů a duševního vztahu ke škole vůbec.

Motivace

Myšlenka, aby příčinu nezájmu žáků pedagog hledal v první řadě u sebe, potom v rodinách žáků a pak až u konkrétních žáků, nabízí hlubší zamyšlení. Motivace žáků ve vyučování je bezesporu prvkem, jenž žáka provází od prvního kontaktu se školou.

Podle Hrabala (1984) se ve výchovně vzdělávacím procesu objevuje motivace minimálně ve dvojím smyslu. Jednak jako prostředek ke zvyšování efektivity učební činnosti, a pak jako cíl výchovně vzdělávacího procesu.

Důležité je odlišovat tři hlavní vlivy na motivaci žáků (Kyriacou, 2008):

Vnitřní motivace se týká všeho, do čehož se žáci zapojují, aby uspokojili svou zvědavost a zájem. Získání daných dovedností je tudíž cílem nikoli prostředkem.

Vnější motivací rozumíme činnost, kterou jedinec dosáhne určitého cíle, aby získal odměnu. Jedná se tedy o prostředek k dosažení jiného cíle, například pochvaly či odměny v podobě kapesného.

Obě tyto motivace je možné sloučit. Žák, který má rád sport, dosahuje vynikajících výsledků za účelem odměny, v tomto případě medaile či ceny, ale je pro něj důležité dosahovat dobrých výsledků, aby mohl jednou realizovat svou profesionální kariéru.

Třetí vliv tzv. *očekávání úspěchu* se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že budou mít v určité činnosti pravděpodobně úspěch. Pokud budou mít žáci možnost rozhodovat o tom, jakou činnost si zvolí, pak to bude činnost, u níž lze očekávat a předpokládat úspěch. V opačném případě činnost nebude stát za námahu. Pokud by

činnost byla až příliš snadná, ani ta nebude motivací. Žáky motivují úkoly obtížné a dosažitelné.

Plánování, cílevědomost

„Neexistuje člověk, který by se uměl sám od sebe učit.“ (Keller, 1993, s. 7) Všichni víme, že mnohem lépe zvládneme učení i jakoukoliv jinou činnost, pokud si dopředu naplánujeme strategie k jejich uskutečnění. Ve školním prostředí toto platí dvojnásobně. V opačném případě vzniká velké nebezpečí, že učení budeme tak dlouho odkládat, až se nám z něj navrhne celá hora a vše nám přeroste přes hlavu. Ale jak si učební látku či úkol naplánovat a s jakým časovým předstihem?

Podle Kellera (1993) je plánování a používání časových plánů velmi prospěšné. Doporučuje nejenom časové plány, ale i nástěnky, které mohou rodiče sledovat a následně kontrolovat. Dále zmiňuje samokontrolu. Ta se skládá ze tří kroků: vlastní pozorování, vlastní hodnocení a vlastní odměna. Jedná se o přechod k samostatnosti a tím pádem menší závislosti na kritice a kontrole rodičů. Autor ji nazývá „královskou cestou k samostatnosti“.

Pekařová (2006) doporučuje rodičům domácí rozvrh hodin již od nástupu dítěte do 1. ročníku základní školy. Dokud se dítě nenaučí číst, mohou okénka obsahovat obrázky činností, v nichž se orientuje i mladší školák.

Přetěžování žáků a únava

Problematika zátěže dnešních školáků je často diskutovaným tématem. Spolu s únavou jsou zásadními aspekty, které narušují hygienu vzdělávacího procesu. K přetěžování vede často předimenzovanost obsahu vzdělávání a z toho vyplývající deformace vyučovacích metod. Výuka snahou dávat žákům co nejvíce aktualizovaných a konkrétních poznatků bez dostatečného zřetele na jejich uspořádání v systém vede velmi často k nižší vzdělanosti. (Kohoutek, 2009)

Řehulka (1987) vidí zátěž jako kterýkoliv faktor, který svým působením narušuje rovnovážný stav organismu, jenž se nachází ve fyziologicko-hygienickém optimu. Při hodnocení zátěže zmiňuje tři kategorie jevů:

1. Požadavky kladené na činnost a současně i podmínky, za nichž je činnost realizována.
2. Chování jedince při činnosti, jež se projevuje ve vnější (objektivní) i ve vnitřní (prožitkové) sféře.
3. Nároky, jež kladou tyto požadavky a podmínky na vlastnosti jedince.

V současné době veřejnost hodnotí školu jako prostředí, kde jsou děti často přetěžovány. Rodiče se domnívají, že jejich děti v současnosti dostávají nadměrné množství domácích úkolů, které nestačí zvládnout. Tento problém ale může vznikat z nadměrného přetěžování ze strany naddimenzovaného volného času, neboť velká část dětí má téměř každý den nějaký kroužek či trénink. Nejde tedy o přetěžování dětí, ale o nesprávný styl práce dětí. Úkoly a přípravu často žáci přesouvají až na pozdní večerní hodiny.

Ve školním prostředí se přetěžování žáků často objevuje především na druhém stupni. Pedagogové nemají přehled o tom, který z kolegů zadal v kterém dni či předmětu kolik domácích úkolů, a tak se mnohdy stane, že žák odchází domů s několika úkoly, které musí do druhého dne vypracovat. Na prvním stupni je problém s domácí přípravou jednodušší, jelikož si pedagog ve své třídě většinou vyučuje všechny předměty sám nebo s několika málo kolegy.

Obsah, formy a metody výchovy a vzdělávání musí být v souladu s věkovou vyspělostí a úrovní jedince. Pedagog musí znát nejenom věkové, ale i individuální zvláštnosti vychovávaného jedince. (Jůva, Jůva, 1995)

Své žáky je třeba nepřetěžovat, ale na druhou stranu je vytěžovat dostatečně. Je třeba dodržovat přiměřenou náročnost, ale vyžadovat kvalitní práci. Je třeba se snažit spíše o kvalitu než kvantitu. Náročnost kladenou na žáky je třeba přizpůsobit věku a schopnostem žáků. Měli bychom mít na mysli, že čím mladší žáci jsou, tím kratší by mělo být vyučování. Metody a formy výuky by měly být pestřejší. Pedagog by se měl zejména soustředit na základní učivo a znalosti a ne na memorování faktů.

Stres

Důvodem stresu mohou být různé faktory: rozvod rodičů, šikana, úmrtí v rodině, zneužívání, stěhování žáka či kamaráda, změna školy, nový učitel či nový vyučovací předmět. Příznaky stresu se objevují nejčastěji v trvalejší změně chování. Dítě si často vybíjí zlost na své rodiče, okolí nebo svět vůbec. To se potom odráží v jeho chování doma i ve škole. Dítě je hrubé a vzdorovité ke svým rodičům, učitelům a často dochází i na problémy ve vztazích s kamarády a vrstevníky. Změny mohou přicházet i postupně, potom hrozí nebezpečí, že si závažné změny nemusíme všimnout.

Tréma

Tréma je často dána nejenom výchovou, ale i určitou hodnotovou orientací rodičů, kterou na své dítě přenášejí. V některých případech to mohou být i učitelé či jiné blízké osoby v životě dítěte, které ji vyvolávají a udržují. „*Tréma je jiným vyjádřením snahy po výborném výkonu a současně obavy ze selhání čili strachu ze špatného výkonu.*“ (Vymětal, 2004, s. 163) Mírná tréma žáka stimuluje, aktivizuje a lze ji přirovnat k předstartovnímu stavu, který následující výkon zvyšuje. U žáků lze tento jev popsat jako zkouškovou tenzi.

Silná tréma výkon žáka zhoršuje, může vést dokonce až k selhání, a to zejména před tabulí, tedy před zraky ostatních. Trému podle autora zhoršuje autoritativní jednání učitele, atmosféra soutěže, vědomí, že jsme druhými pozorováni a posuzováni, i snaha po dobrém výkonu spojeném se sebehodnocením a hodnocením osob, na kterých nám záleží. Trémisté bývají často děti s perfekcionistařskými rysy. Chtějí být dokonalé, k sobě jsou náročné, někdy i přehnaně svědomité, se silným smyslem pro povinnost. (Vymětal, 2004)

Tréma ze zkoušení či písemného testu se může také projevit a zvýšit prostřednictvím komentářů od kamarádů a kamarádek. V opačném případě ji však spolužáci mohou zmírnit vhodnou podporou a povzbuzováním. (Vymětal, 2004)

3. STRACH, ÚZKOST A ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Strach a úzkost jsou psychické jevy, které nás ve větší či menší míře provází celý život. Pokud se u některého jedince vyskytují v nadměrné míře, stávají se pro něj problémem. Důsledkem nadměrného strachu může být snížená motivace, sebedůvěra či špatné pracovní výsledky způsobené nervozitou a stresem.

Vágnerová (1997, s. 94) definuje strach „jako emocionální reakci na nebezpečí, které je reálné, konkrétní, event. je jako takové prožíváno. Dítě dovede v případě strachu říci, čeho se bojí (na rozdíl od úzkosti, kde není předmět obav dostatečně konkretizován). Strach lze také interpretovat jako informaci, signál určitého ohrožení a stimul k obrannému jednání.“

Podle Drvoty (1971) je úzkost nepříjemný duševní emoční stav, který doprovází předtucha nejasného nebezpečí (hrozby), kterou subjekt není schopen přesně pojmout a určit. Strach je naopak reakcí na konkrétní hroživé objekty vnějšího světa.

Vymětal (1979, s. 10) zastává názor, že „mezi pojmy úzkost a strach není přesná hranice a jejich používání je věcí konvence, zvyku, popř. jazykového citu.“ Uvádí, že strach se definuje přibližně jako nepříjemný zážitek, který se váže na určitou situaci či oblast. V pojmu úzkost spatřuje pouze hlavní pocit, který strach doprovází.

Honzák (1995) hovoří o úzkosti jako o prožitku krajně nelibém, který v sobě zahrnuje především prvky strachu spolu s prvky ustrašeného očekávání ve vztahu k budoucnosti, jež je vnímána nepříznivě až katastroficky. Úzkostí narůstá nervozita, která snižuje schopnost soustředit se a výkon jedince klesá. Projevem je dopouštění se zbytečných chyb, kterých by se jedinec v situacích, které stres nepodněcují, zcela jistě vyvaroval.

Podle Honzáka (1995) úzkostný pohled demobilizuje všechny vlastní schopnosti jedince řešit i banální situace. Tento stav dosahuje někdy takových rozměrů, že se myšlení jedince zablokuje. Cítí se pak zahrán do kouta, ze kterého nevidí možnost úniku, není schopen rozhodování.

Hartl a Hartlová (2004) charakterizují strach jako nelibou emoci, nepříjemný prožitek s neurovegetativním doprovodem, zpravidla zblednutím, chvěním, zrychleným dýcháním, bušením srdce, zvýšením krevního tlaku a pohotovostí k obraně či útěku. Strach

se vyvíjí s věkem, od jednoduchých úlekových reakcí kojence k reakcím na složitější situace, jakými může být např. neznámé prostředí či nečekané smyslové podněty.

Jako první použili pojem školní fobie Broadvin a Johnson (in Elliot, Place, 2002). Podle těchto teoretiků jsou děti, jež odmítají školu, silně vázány na rodiče a sní o návratu do konejšivé a ochranné mateřské péče.

O rodičovské péči v souvislosti se školním strachem hovoří ve své knize i Vymětal (1979). Popisuje tzv. *úzkostné matky*, které svým dětem věnují přehnanou péči a ochranu, velmi se o ně bojí a rozmazlují je. Svým úzkostným chováním vyvolávají u dětí úzkost a brzdí jejich osobnost. Tyto děti jsou pak následně nesamostatné a obtížně se zařazují do kolektivu. Úzkostné matky tak vychovávají úzkostné děti.

Z diagnostického hlediska je *školní fobie* druhem *sociální fobie*, kdy má dítě strach chodit do školy. Důvodem strachu jsou obavy z toho, že nezvládne určité věci výkonově, nebo že bude středem posměchu v kolektivu. Takové obavy často vznikají zejména v předmětech, které stojí na manuální zručnosti, talentu a nadání. Jsou to tělesná výchova, hudební výchova, ale i výchova výtvarná či hodiny pracovních činností. Ne všichni žáci jsou obdařeni schopnostmi, jež by jim umožnily vyniknout.

Honzák (1995) spatřuje v *sociální fobii* trvalý a nerealistický strach a z něj vyplývající naléhavé přání vyhnout se situacím, v nichž je postižená osoba vystavena pátravým pohledům ostatních. Patří sem i strach z toho, že by se jedinec zachoval způsobem, který je nepřiměřený, ponižující nebo zahanbující. Takový moment v žácích nadlouho zakoření nestabilitu či způsobí ztrátu sebevědomí.

Strach může být doprovázen příznaky, které by se daly jednoduše rozdělit do příznaků fyziologických (tělesných) a psychických. Vymětal (1979) popisuje fyziologické projevy jako husí kůže, nadměrné pocení, zčervenání v obličeji, zvýšení svalového napětí, zrychlení činnosti srdce, změnu v dechové frekvenci, v činnosti trávicího ústrojí a v činnosti urogenitální. Mezi psychické projevy řadí nesoustředěnost, výkyvy nálad, záchvaty vzteku. Krowatschek a Domsch (2007) zmiňují ještě poruchy paměti a stranění se kolektivu.

Strach může jednatlivec u sebe vyvolat sám svou nedostačující přípravou na vyučování. Pokud bude svědomitý, ale psychicky labilní, strach zvýší i zprávy od vrstevníků o jejich pocitech či přípravě. Na labilního žáka dopadá stres a přestává si věřit,

zdali on věnoval přípravě dostatek času. Strach často nevědomky na děti přenáší i rodiče. Často pokládají každé zkoušení za nepřiměřeně důležité a očekávají pouze dobré známky. (Krowatschek, Domsch, 2007)

Podle Vymětala (2004) je žádoucí aby se od malička v dítěti pěstovala zdravá sebedůvěra povzbuzováním a pochvalou vždy, kdy to zasluhuje. Vytvářením situací, v nichž je možné je chválit, se pak posiluje jeho osobnost. Není třeba se nijak obávat rozmazlování a špatné přípravy na reálný život. Stále ještě zbude dost situací a příležitostí k tomu, aby se dítě naučilo vyrovnávat se zklamáním či neúspěchem a vytvořilo si tak vyšší frustrační toleranci.

Strach je nejenom u dětí, ale i u dospělých součástí přirozeného vývoje. Strach je důležitým faktorem, který vybízí i k opatrnosti, zdrženlivosti a napomáhá realisticky odhadnout situaci a vyhýbat se nebezpečí. Pokud je přirozeně překonáván, vyvolává v jedincích pocit sebevědomí.

4. PRÁCE UČITELE SE STRACHEM A ÚZKOSTÍ VE VZTAHU KE ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ

Keller a Thewaltová (1994, s. 9) tvrdí, že „*nebezpečí nadměrného povzbuzování je malé. Pedagogicko-psychologické bádání dochází vždy znovu k poznání, že doma i ve škole se povzbuzuje spíše příliš málo než příliš často.*“ Chvála podporuje a buduje pocit vlastní hodnoty. A pokud dítě ve škole zažívá neúspěchy, potřebuje povzbuzení dvojnásobně.

Pokud bychom ale s pochvalami zacházeli necitlivě, na nesprávném místě a nesprávným způsobem, je jisté, že by pochvala ztratila význam. V případě často a bezdůvodně se opakujících pochval nastává riziko, kdy se pro dítě pochvaly stanou „nezdravou“ podporou.

Keller a Thewaltová (1994) identifikují tři druhy povzbuzení: *sociální, aktivizační a materiální*. Sociální povzbuzení je takové, jsou-li použita např. slova, pohledy či gesta. Při aktivizačním povzbuzení se využívá příjemná odměna spojená s aktivitou (může jít o návštěvu kina či plaveckého stadionu). Materiální odměnou je věc, které si dítě cení (hračka, sladkost, peníze). Při volbě povzbuzení vždy záleží na věku dítěte a druhu činnosti, kterou jsme se rozhodli odměnit.

Poskytování podporující zpětné vazby

Pozitivně hodnocenou vlastností učitele je schopnost empatie. Pokud hovoříme o školní neúspěšnosti, zcela jistě se musíme zmínit i o poskytování citlivé zpětné vazby učitelem. Kyriacou (2008) spatřuje podporu nejenom v citlivé formulaci, aby se žák necítil ohrožen, ale i v rozpoznání a identifikaci problému. Pouhé rozpoznání však není ještě zárukou, že učitel žákovi poskytne potřebný vhled. Je třeba, aby žák z pedagoga hlasu vycítil náklonnost a pochopení. Dále je třeba dát najevo, že pedagog hledá problém v činnosti nebo v úkolu, nikoli v žákovi samotném. Autor vidí přínos zpětné vazby i v opravování chyb, a to nejenom žákem u sebe, ale i mezi spolužáky navzájem.

Ve třídě s vytvořenými vřelými vztahy budou žáci úspěšní i neúspěšní nacházet oporu. Naproti tomu ve třídě, kde žák uslyší srážející poznámky učitele o svých špatných výsledcích, stáhne se do ústraní a přestane se snažit.

Kvalita vztahu mezi žákem a učitelem hraje při formování postoje žáka k učení důležitou úlohu. Podle Kohoutka (1996) dovede záporný vztah žáka k učiteli negativně vyladit i vůči jeho předmětu, naopak pozitivně ovlivňuje kladný vztah k učení.

Marko (in Kondáš, 1979) v rámci výzkumu míry školní frustrace v oblasti úspěšného výkonu dospěl k závěru, že k frustraci motivace častěji dochází ze strany učitele než ze strany samotného žáka. Při motivaci úspěšného výkonu se chlapci od děvčat liší. U chlapců je větší rozdíl mezi ideálním a reálným výkonem. Děvčata jsou všeobecně v přípravě svědomitější. Při potřebě akceptování a uznání zjistil, že děvčata jsou citlivější na všímání a uznání než chlapci, kteří jsou zase citlivější na negativní poznámky učitele dotýkající se jejich sebevědomí.

Vzbuzování sebevědomí a pocitu důvěry žáků

V otázce navozování smělosti a povzbuzování žáků je důležité, aby učitel dokázal používat taková kladná opatření, aby vzbudil jejich sebevědomí a důvěru ve vlastní síly. Žáci se pak budou směle pokoušet o řešení úloh, nebudou deprimováni případnými chybami a zapojí se jich do práce většina. Chybou je neumožnění slabším žákům, aby se mohli uplatnit. Pokud je učitel příliš náročný a kritický, žáci se pouštějí do řešení úloh nejistě a nesměle, jsou opatrní, plaší a zdrženliví.

Kondáš (1979) navrhuje způsoby a postupy, kterými lze trémě čelit:

1. soustředění na úkol, situaci, problematiku,
2. odvedení pozornosti a změna zaměření myšlení na jiný předmět,
3. bagatelizace problematiky,
4. posílení pozitivního zaměření na sebe, zvýšení důvěry sama v sebe, zvýšení sebevědomí vybavením si minulých úspěchů,
5. psychofyziologické metody relaxace vedoucí k uklidnění a uvolnění se,
6. trénink desenzibilizace, tzn. snižování přecitlivělosti jedince vůči situacím a vlivům zpravidla vyvolávajícím či stupňujícím trému.

Postupy učitele jako zdroj problémů

Pokud hovoříme o učiteli jako o důležitém činiteli ve vzbuzování sebevědomí a pocitu důvěry či v poskytování zpětné vazby, je nutné zmínit se i o negativních důsledcích učitelova jednání na školní úspěšnost. Máme na mysli nevhodně zvolené výukové metody, jejich nesprávnou aplikaci nebo i jednostranně zaměřený přístup k výuce, např. verbalismus. (Hadj-Moussová, a kol., 2005) Dále se může jednat i o nerespektování vývojových zvláštností dětí, které by se měly promítnout do metod prezentace, upevnění ale i prověřování učiva.

Dalším zdrojem negativních důsledků pro žáka je samotný přístup učitele k žákovi, podpora jeho vzdělávacího postupu. Známý jsou důsledky učitelova pozitivního nebo negativního očekávání a jednání ve vztahu k žákovi (Pygmalion efekt a Golem efekt). Učitelovo očekávání úspěchu přináší žákovi povzbuzení, které se pozitivně úročí kvalitním výsledkem, včetně zlepšení prospěchu. Naopak očekávání neúspěchu u žáka nepřipouští možnost pozitivní změny, a tak se žák, školní prospěch či chování zhoršují. Podle Hadj-Moussové (2005) očekávání učitele ovlivňuje motivaci žáků k učení. *„Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je žák motivován, nebo naopak motivace k učení zbavován.“* (Hrabal, Man, Pavelková, in Hadj-Moussová, a kol., 2005, s. 89)

Do školní výkonnosti žáků se promítají postupy učitele, které souvisejí s hodnocením žáků, ať už ve formě číselné či slovní (hodnocení průběžné i závěrečné). Každý učitel hodnotí svým vlastním způsobem a jednotlivé klasifikační stupně mají u každého učitele jinou výpovědní hodnotu. Důležité je, aby žáci a jejich rodiče byli s kritérii hodnocení seznámeni. *„Známka má výpovědní hodnotu pro možnou změnu a nápravu, ale aby k tomu došlo, musí žák rozumět, v čem byl problém, kde se má zlepšit a že zlepšení je možné, neboť se očekává (tedy že dospělým na zlepšení záleží).“* (Hadj-Moussová, a kol., 2005, s. 89) Pokud rozvíjí negativní emoce, zejména strach, je náprava těžká.

5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je popsat vnímání školní neúspěšnosti žáky základní školy. Dílčím cílem je zjistit, (1) zda strach ze školní neúspěšnosti pocítují na základní škole ve větší míře žáci 1. nebo 2. stupně; (2) zda se liší žáky vnímané příčiny strachu ze školní neúspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy.

K naplnění vytyčených cílů jsme se rozhodli zformulovat výzkumné otázky, na které bude výzkumné šetření hledat odpovědi. Vzhledem k dílčím cílům si klademe otázky dvě:

O1: Liší se míra strachu ze školní neúspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy?

O2: Liší se žáky vnímané příčiny strachu ze školní neúspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy?

5.2 Metoda výzkumného šetření

Pro zjištění potřebných údajů je použit dotazník, který se skládá z 24 otázek. Na otázky ve formě návodných vět odpovídali žáci jednou ze čtyř možných odpovědí: *rozhodně nesouhlasím, spíše nesouhlasím, spíše souhlasím a rozhodně souhlasím.*

Na 1. i 2. stupni základní školy byly žákům rozdány stejné dotazníky. Pro vyplnění dotazníků byl žákům dán dostatečný časový prostor, pokud některý z žáků znění otázky nepochopil, mohl se doptat dotazovatele. Dotazníky byly žákům rozdány po domluvě s ředitelem školy. Dotazník je uveden v příloze.

5.3 Vzorek výzkumného šetření

Sběr dat byl uskutečněn v lednu 2012 na základní škole sídlištního typu, čítající celkem asi 600 žáků, která se nachází ve Slaném. Výzkum byl anonymní. Sledovaný soubor tvořilo celkem 100 žáků. Výběr byl proveden náhodně mezi žáky 3. - 5. tříd a žáky 7. - 9. tříd.

Cílený byl výběr z hlediska rovnoměrného zastoupení pohlaví. Soubor žáků z 1. stupně tedy tvořila skupina 25 chlapců a 25 děvčat se stejným počtem chlapců a děvčat z 2. stupně.

Do sledovaného souboru nebyli zahrnuti žáci 1. a 6. ročníků z důvodu adaptace na prostředí základní školy, resp. adaptace z 1. na 2. stupeň ZŠ. Žáci 2. ročníků nebyli zahrnuti do sledovaného souboru z důvodu absence dostatečných schopností spjatých se čtením a porozuměním čtenému.

Tabulka č. 1

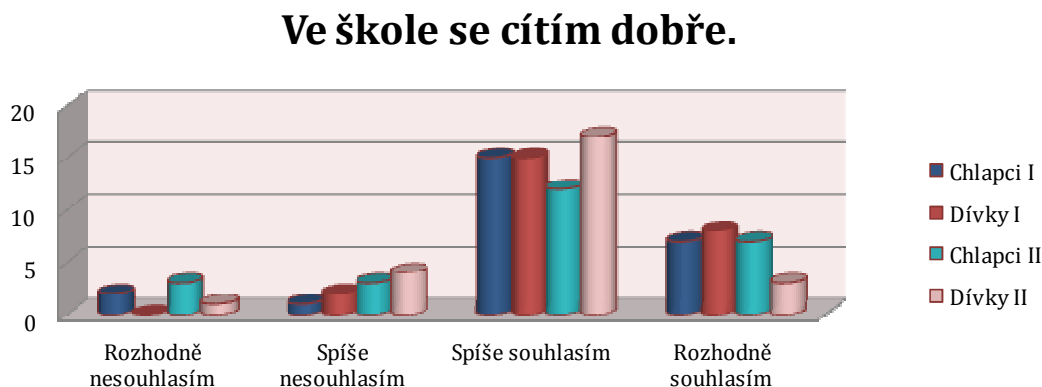
Pohlaví, stupeň	Ročník	Počet respondentů	Mezisoučet
CHLAPCI I	3.	9	25
	4.	8	
	5.	8	
DÍVKY I	3.	8	25
	4.	8	
	5.	9	
CHLAPCI II	7.	7	25
	8.	9	
	9.	9	
DÍVKY II	7.	8	25
	8.	8	
	9.	9	
	Celkem	100	

Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

5.4 Výsledky dotazníkového šetření

Jak se cítím ve škole

Graf č. 1



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 2

Ve škole se cítím dobře.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	2	0	3	1	16,0%
Spíše nesouhlasí	1	2	3	4	
E	5		11		
%	10,0%		22,0%		
Spíše souhlasí	15	15	12	17	84,0%
Rozhodně souhlasí	7	8	7	3	
E	45		39		
%	90.0%		78.0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

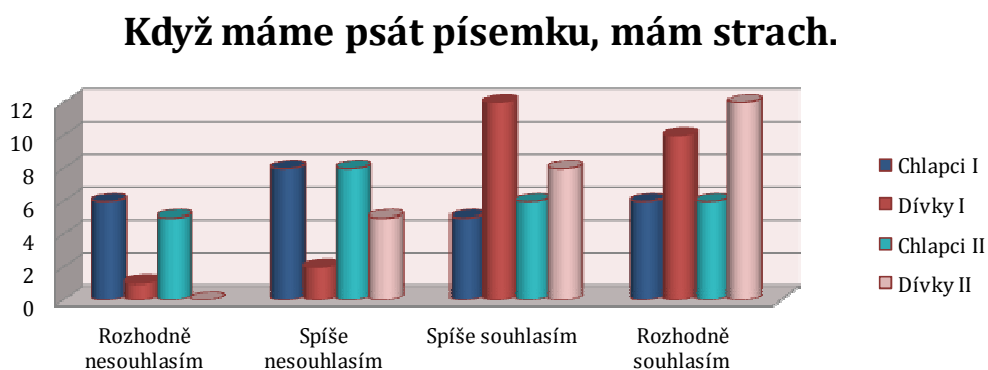
Tato otázka měla objasnit, jak se děti ve škole cítí. Záměrně byla v dotazníku umístěna jako první, aby odpověď na ni nebyla v dalších krocích vyplňování ovlivněna otázkami směřujícími zejména k strachu.

V této otázce vybrali žáci 1. a 2. stupně s velkou převahou odpověď *spíše souhlasím*. Celkem tak ze 100 dotazovaných odpovědělo 30 žáků 1. stupně a 29 žáků 2. stupně. Odpověď *rozhodně souhlasím* vybralo 15 žáků 1. stupně a 10 žáků 2. stupně. Ve škole se tedy relativně dobře cítí celkem 84 žáků ze 100. Mezi žáky 1. a 2. stupně je však

ve vnímání, jak se cítí ve škole, nepatrný rozdíl. O 12 % více žáků 1. stupně se ve škole cítí dobře.

Strach před písemkou

Graf č. 2



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 3

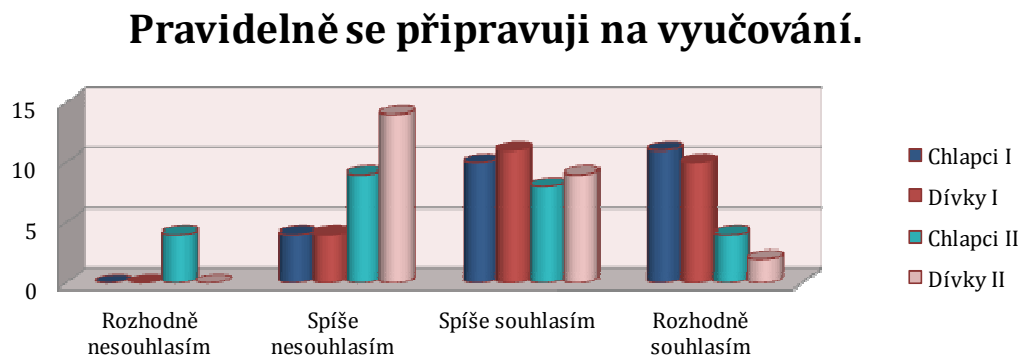
Když máme psát písemku, mám strach.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	6	1	5	0	35,0%
Spíše nesouhlasí	8	2	8	5	
E	17		18		
%	34,0%		36,0%		
Spíše souhlasí	5	12	6	8	65,0%
Rozhodně souhlasí	6	10	6	12	
E	33		32		
%	66,0%		64,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Porovnáváme-li prožívání strachu před písemkou mezi 1. a 2. stupněm, výsledky se neliší. Předem ohlášená písemná práce tedy vyvolává u všech žáků ZŠ strach. S pocitem strachu před písemkou *rozhodně souhlasí* na 1. stupni 6 chlapců a 10 dívek, na 2. stupni 6 chlapců a 12 dívek; *spíše souhlasí* 5 chlapců z 1. stupně spolu s 12 dívkami a 6 chlapců s 8 dívkami na 2. stupni. Strach se projevuje téměř jednou tolik u dívek než u chlapců.

Příprava na vyučování

Graf č. 3



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 4

Pravidelně se připravuji na vyučování.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	0	0	4	0	35,0%
Spíše nesouhlasí	4	4	9	14	
E	8		27		
%	16,0%		54,0%		
Spíše souhlasí	10	11	8	9	65,0%
Rozhodně souhlasí	11	10	4	2	
E	42		23		
%	84,0%		46,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Žáci 1. stupně se připravují na vyučování pravidelněji než žáci 2. stupně základní školy. S pravidelnou přípravou *rozhodně souhlasí* 21 žáků 1. stupně oproti 6 žákům 2. stupně; *spíše souhlasí* 21 žáků 1. stupně a 17 žáků 2. stupně. S pravidelnou přípravou na vyučování *rozhodně nesouhlasí* 4 žáci (chlapci) 2. stupně. Je zajímavé se u těchto čtyř chlapců podívat na odpovědi v některých položkách s ohledem na jejich domácí přípravu.

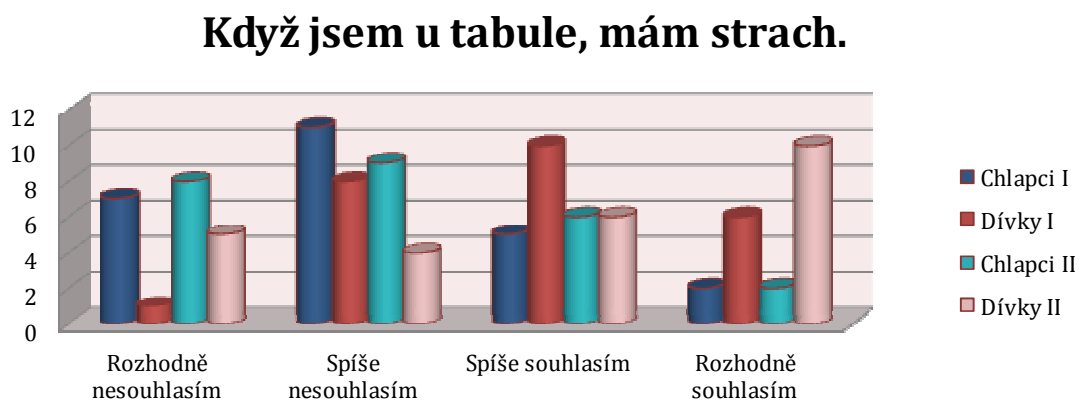
Tabulka č. 5

ZAMĚŘENÍ NA ČTYŘI CHLAPCE, KTEŘÍ POPŘELI SVOU PŘÍPRAVU NA VYUČOVÁNÍ (S PŘÍPRAVOU ROZHODNĚ NESOUHLASÍ)				
Ročník	7	8	9	
Počet	1	0	3	
ROZBOR TVRZENÍ A ODPOVĚDÍ				
Tvrzení	Odpověď			
	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.	1	0	1	2
Přípravě na vyučování, se podle mě věnuji dostatečně.	1	1	1	1
Učím se pouze nárazově před písemkou.	1	0	1	2
Když si ve škole nevím s učením rady, bojím se zeptat.	4	0	0	0
Když mám být zkoušen, mám strach.	1	2	1	0

Tři chlapci navštěvují 9. ročník a jeden 7. ročník. Tři chlapci z této skupiny uvádějí, že se učí převážně nárazově, a souhlasí s tvrzením, že kdyby se lépe připravovali na vyučování, známky by byly lepší. Za svým případným neúspěchem nevidí strach ze zkoušení (3 ze 4) či obavy zeptat se druhého, když si nevědí rady (4 ze 4). V hodnocení dostatečnosti voleného způsobu domácí přípravy se chlapci rozcházejí.

Projevy strachu u tabule

Graf č. 4



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 6

Když jsem u tabule, mám strach.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	7	1	8	5	53,0%
Spíše nesouhlasí	11	8	9	4	
E	27		26		
%	54,0%		52,0%		
Spíše souhlasí	5	10	6	6	47,0%
Rozhodně souhlasí	2	6	2	10	
E	23		24		
%	46,0%		48,0%		

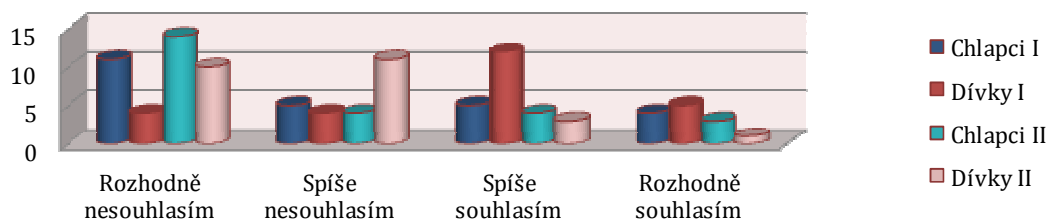
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že u tabule strach spíše pociťují dívky (32 dívek na 1. a 2. stupni) než chlapci (15 chlapců na 1. a 2. stupni).

Strach ze zameškání v době absence ve škole

Graf č. 5

Když jsem nemocný a nechodím do školy, mám strach, že hodně zameškám a budu horší, než spolužáci.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 7

Když jsem nemocný a nechodím do školy, mám strach, že hodně zameškám a budu horší, než spolužáci.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	11	4	14	10	63,0%
Spíše nesouhlasí	5	4	4	11	
E	24		39		
%	48,0%		78,0%		
Spíše souhlasí	5	12	4	3	37,0%
Rozhodně souhlasí	4	5	3	1	
E	26		11		
%	52,0%		22,0%		

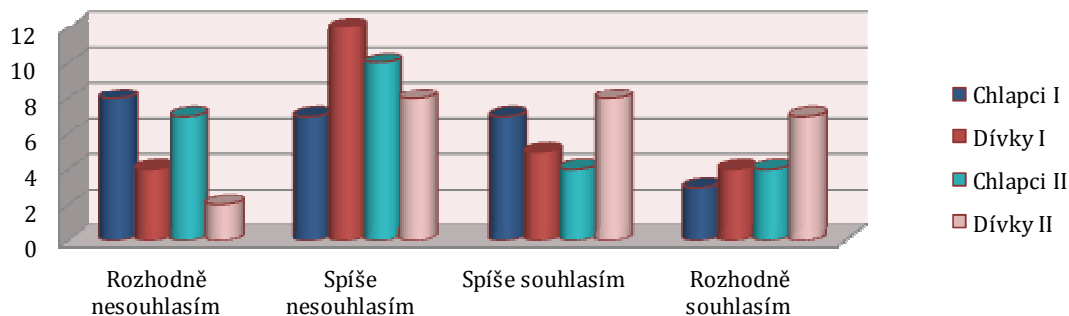
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že školního neúspěchu z důvodu absence se obávají především dívky na 1. stupni. Oproti tomu chlapci na 1. a 2. stupni a dívky na 2. stupni nepřičítají absenci ve škole velký vliv na jejich školní úspěšnost. Dívky na 1. stupni se tedy jeví, jako by jim absence ve škole způsobovala větší starosti a strach z neúspěchu.

Příprava před písemkou

Graf č. 6

Učím se pouze nárazově před písemkou.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 8

Učím se pouze nárazově před písemkou.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	8	4	7	2	58,0%
Spíše nesouhlasí	7	12	10	8	
E	31		27		
%	62,0%		54,0%		
Spíše souhlasí	7	5	4	8	42,0%
Rozhodně souhlasí	3	4	4	7	
E	19		23		
%	38,0%		46,0%		

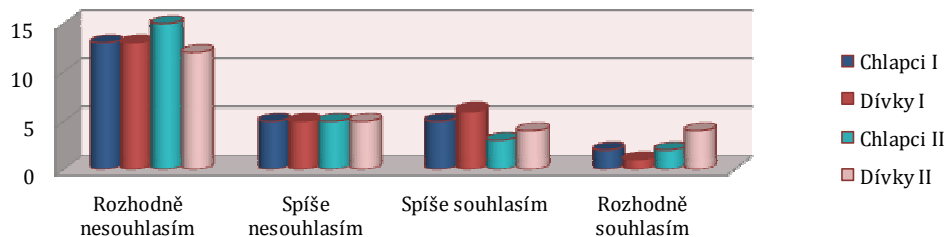
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že s nárazovou přípravou nesouhlasí 31 žáků 1. stupně a 27 žáků 2. stupně. Můžeme pozorovat o něco větší nárůst nárazového učení s přibývajícím věkem žáků. Z hlediska pohlavních rozdílů mezi žáky je zajímavá situace na 2. stupni, kde se nárazově připravují spíše dívky než chlapci. Na 1. stupni takové rozdíly patrné nejsou.

Písemný projev u tabule

Graf č. 7

Třese se mi ruka, když musím před třídou něco psát na tabuli.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 9

Třese se mi ruka, když musím před třídou něco psát na tabuli.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	13	13	15	12	73,0%
Spíše nesouhlasí	5	5	5	5	
E	36		37		
%	72,0%		74,0%		
Spíše souhlasí	5	6	3	4	27,0%
Rozhodně souhlasí	2	1	2	4	
E	14		13		
%	28,0%		26,0%		

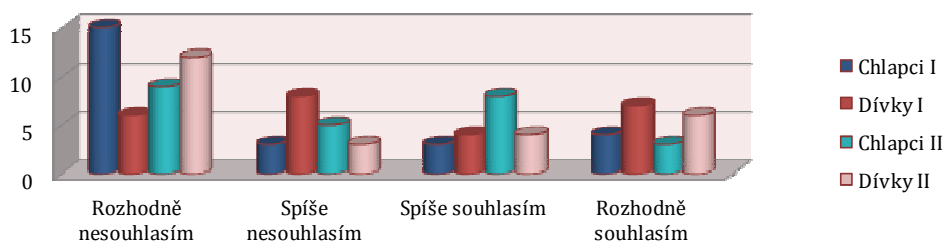
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Z šetření vyplynulo, že strach při práci u tabule žáci 1. a 2. stupně spíše nepociťují (73 %). Výsledky jsou v této otázce vyrovnané i z hlediska pohlaví. Problémy s prací u tabule tedy vykazuje zhruba každý čtvrtý žák, nehledě na pohlaví a věk.

Obavy žáků z hlasitého čtení

Graf č. 8

Když musím číst nahlas před třídou, mám strach, že udělám chybu.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 10

Když musím číst nahlas před třídou, mám strach, že udělám chybu.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	15	6	9	12	61,0%
Spíše nesouhlasí	3	8	5	3	
E	32		29		
%	64,0%		58,0%		
Spíše souhlasí	3	4	8	4	39,0%
Rozhodně souhlasí	4	7	3	6	
E	18		21		
%	36,0%		42,0%		

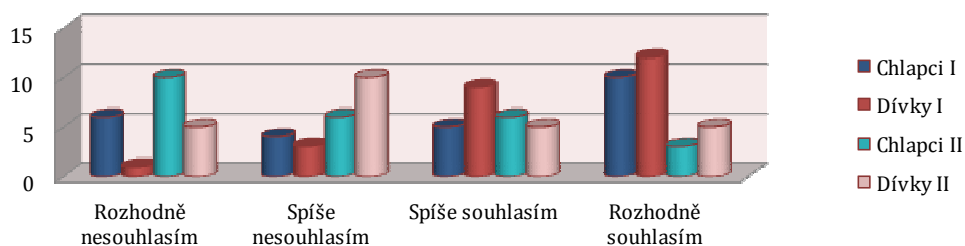
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Šetření ukazuje, že strach z chybování během hlasitého čtení před třídou pocítují o něco více žáci 2. stupně (42 %) než žáci 1. stupně (36 %). Zajímavé je, že zatímco na 2. stupni jsou výsledky z hlediska pohlaví srovnatelné, na prvním stupni trpí obavami v této oblasti spíše dívky.

Strach ze špatných známek před rodiči

Graf č. 9

Mám strach, že mi rodiče za špatnou známku vyhubují.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 11

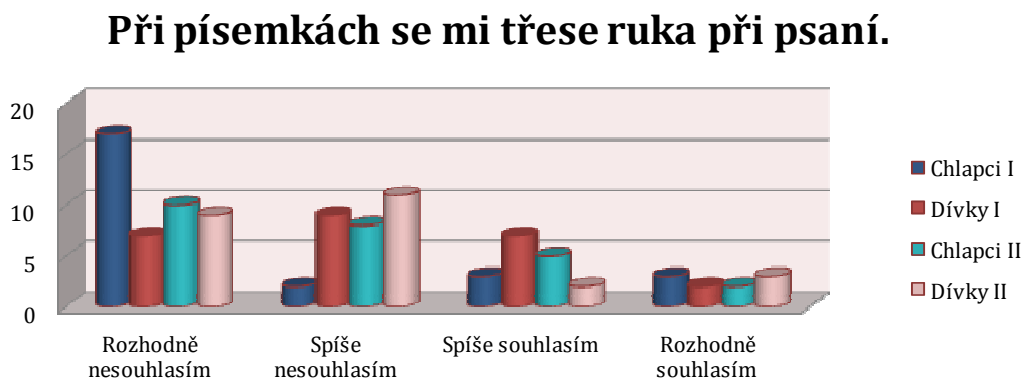
Mám strach, že mi rodiče za špatnou známku vyhubují.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	6	1	10	5	45,0%
Spíše nesouhlasí	4	3	6	10	
E	14		31		
%	28,0%		62,0%		
Spíše souhlasí	5	9	6	5	55,0%
Rozhodně souhlasí	10	12	3	5	
E	36		19		
%	72,0%		38,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Šetření ukázalo, že strach z reakce rodičů pociťují spíše žáci 1. stupně (72 %) než žáci 2. stupně (38 %). Zatímco z hlediska pohlaví jsou výsledky u žáků 2. stupně vyrovnané, na 1. stupni mají obavy z reakce rodičů více dívky.

Třes ruky při psaní písemky

Graf č. 10



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 12

Při písemkách se mi třese ruka při psaní.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	17	7	10	9	73,0%
Spíše nesouhlasí	2	9	8	11	
E	35		38		
%	70,0%		76,0%		
Spíše souhlasí	3	7	5	2	27,0%
Rozhodně souhlasí	3	2	2	3	
E	15		12		
%	30,0%		24,0%		

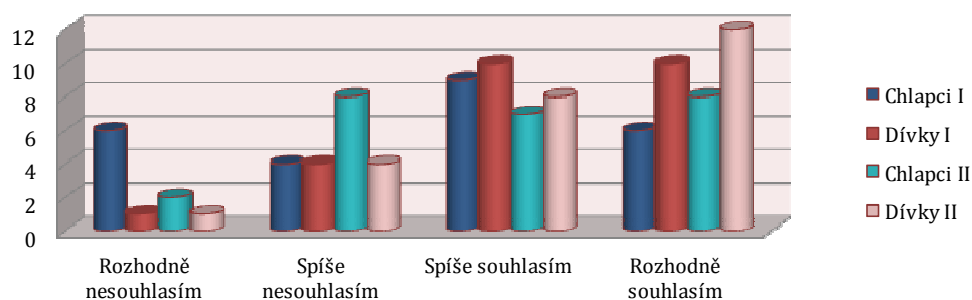
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukazují, že žáci během písemek třesem ruky spíše netrpí (73 %). Můžeme sledovat, že čím starší žáci jsou, tím méně touto obavou trpí (24 % na 2. stupni ZŠ oproti 30 % na 1. stupni ZŠ).

Strach ze zkoušení

Graf č. 11

Když mám být zkoušen, mám strach.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 13

Když mám být zkoušen, mám strach.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	6	1	2	1	30,0%
Spíše nesouhlasí	4	4	8	4	
E	15		15		
%	30,0%		30,0%		
Spíše souhlasí	9	10	7	8	70,0%
Rozhodně souhlasí	6	10	8	12	
E	35		35		
%	70,0%		70,0%		

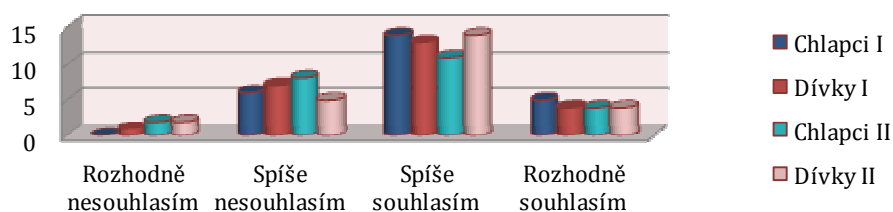
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že většina žáků 1. a 2. stupně (70 %) pociťuje strach ze zkoušení, a to více dívky než chlapci.

Příprava na vyučování

Graf č. 12

Přípravě na vyučování se podle mě věnuji dostatečně.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 14

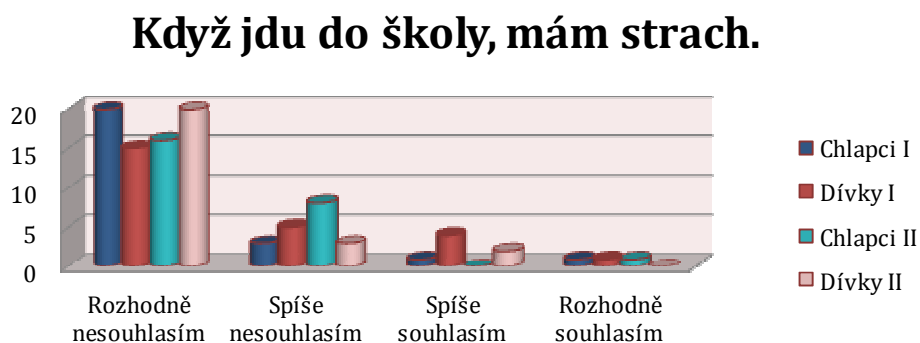
Přípravě na vyučování se podle mě věnuji dostatečně.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	0	1	2	2	31,0%
Spíše nesouhlasí	6	7	8	5	
E	14		17		
%	28,0%		34,0%		
Spíše souhlasí	14	13	11	14	69,0%
Rozhodně souhlasí	5	4	4	4	
E	36		33		
%	72,0%		66,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Šetření ukázalo, že většina žáků (69 %) vnímá svoji přípravu na vyučování jako dostatečnou, a to o něco více na 1. stupni (72 %) než na 2. stupni (66 %). Výrazně sebekritický postoj (*rozhodně nesouhlasím*) zaujala 1 dívka z 1. stupně a 2 chlapci a 2 dívky z 2. stupně. Z hlediska pohlaví jsou výsledky vyrovnané na 1. stupni, na 2. stupni se o něco lépe vnímají dívky.

Strach ze školy

Graf č. 13



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 15

Když jdu do školy, mám strach.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	20	15	16	20	90,0%
Spíše nesouhlasí	3	5	8	3	
E	43		47		
%	86,0%		94,0%		
Spíše souhlasí	1	4	0	2	10,0%
Rozhodně souhlasí	1	1	1	0	
E	7		3		
%	14,0%		6,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že většina žáků (90 %) strach ze školy nepociťuje, a to více žáci 2. stupně (94 %) než žáci 1. stupně (86 %). Vzhledem k pohlaví strach ze školy pociťují spíše dívky než chlapci.

Tabulka č. 16

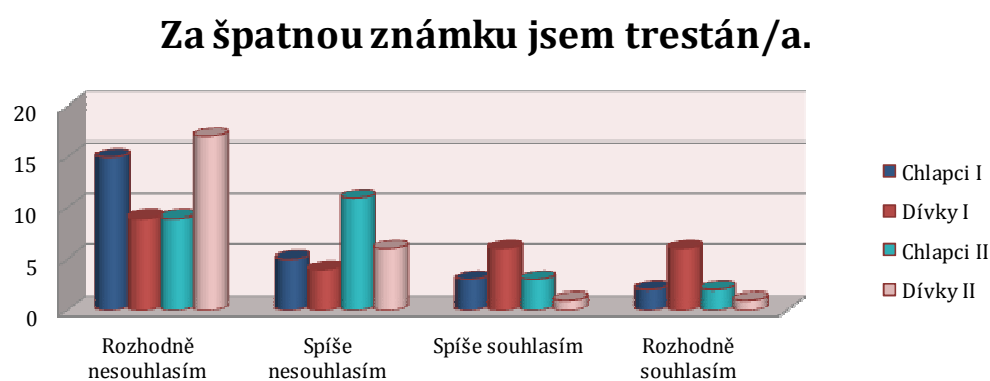
ZAMĚŘENÍ NA TŘI ŽÁKY, KTEŘÍ KDYŽ JDOU DO ŠKOLY, SE STRACHEM ROZHODNĚ SOUHLASÍ				
Ročník/pohlaví	5/CHI	5/DI	8/CHII	
Počet	1	1	1	
ROZBOR TVRZENÍ A ODPOVĚDÍ				
Tvrzení	Odpověď			
	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
Ve škole se cítím dobře.	2	0	1	0
Pravidelně se připravuji na vyučování.	0	0	3	0
Mám strach, že mi rodiče za špatnou známku vyhubují.	0	0	1	2
Přípravě na vyučování se podle mě věnuji dostatečně.	0	2	1	0
Bojím se, když mám nechat rodiče podepsat špatnou známku.	1	0	1	1
Spolužáci se mi už někdy za neúspěch v učení posmívali.	2	1	0	0
Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.	2	1	0	0
Když dostanu špatnou známku, mám strach, že se mi spolužáci budou smát.	2	0	0	1

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ

Dva žáci ze tří se ve škole rozhodně necítí dobře, jeden se cítí spíše dobře. Všichni žáci z této skupiny uvádějí, že se spíše pravidelně připravují na vyučování. Všichni odmítají (ať už rozhodně nebo spíše), že by lepší přípravou na školu docílili lepších známek, přestože dva z nich hodnotí svoji přípravu na školu spíše nedostatečně. Dalším společným jmenovatelem pro tyto žáky je obava, že jim rodiče za špatnou známku vyhubují, což u dvou z nich potvrzuje i obava z podepsání špatné známky rodiči. Ani jeden z těchto žáků nezažil situaci, že by se mu spolužáci za neúspěch ve škole posmívali, kdy dva z nich rozhodně nemají obavu, že by se to v budoucnu kdy stalo.

Trest za špatnou známku

Graf č. 14



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 17

Za špatnou známku jsem trestán/a.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	15	9	9	17	76,0%
Spíše nesouhlasí	5	4	11	6	
E	33		43		
%	66,0%		86,0%		
Spíše souhlasí	3	6	3	1	24,0%
Rozhodně souhlasí	2	6	2	1	
E	17		7		
%	34.0%		14.0%		

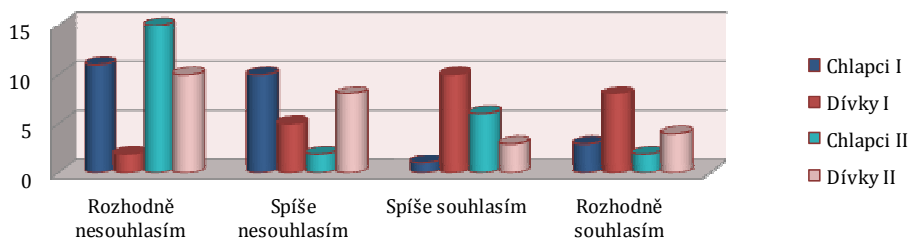
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Zhruba čtvrtina (24 %) žáků základní školy si myslí, že je trestána za špatné známky, a to výrazně častěji na 1. stupni (34 %) než na 2. stupni (14 %). Z hlediska pohlaví tento názor spíše převládá u děvčat na 1. stupni a u chlapců na 2. stupni.

Strach z rodičů podepisujících špatnou známku

Graf č. 15

Bojím se, když mám nechat rodiče podepsat špatnou známku.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 18

Bojím se, když mám nechat rodiče podepsat špatnou známku.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	11	2	15	10	63,0%
Spíše nesouhlasí	10	5	2	8	
E	28		35		
%	56,0%		70,0%		
Spíše souhlasí	1	10	6	3	37,0%
Rozhodně souhlasí	3	8	2	4	
E	22		15		
%	44,0%		30,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

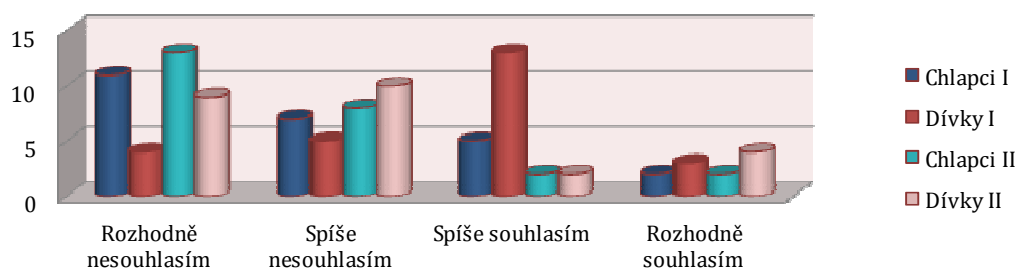
Výsledky šetření ukázaly, že žáci v 63 % nepociťují strach, když dávají podepsat rodičům špatnou známku, kdy můžeme sledovat nárůst tohoto trendu s přibývajícím

věkem. V rámci pohlaví jsou výsledky vyrovnané na 2. stupni, na 1. stupni častěji pociťují obavy dívky.

Strach ze zeptání ve škole

Graf č. 16

Když si ve škole nevím s učením rady, bojím se zeptat.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 19

Když si ve škole nevím s učením rady, bojím se zeptat.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	11	4	13	9	67,0%
Spíše nesouhlasí	7	5	8	10	
E	27		40		
%	54,0%		80,0%		
Spíše souhlasí	5	13	2	2	33,0%
Rozhodně souhlasí	2	3	2	4	
E	23		10		
%	46,0%		20,0%		

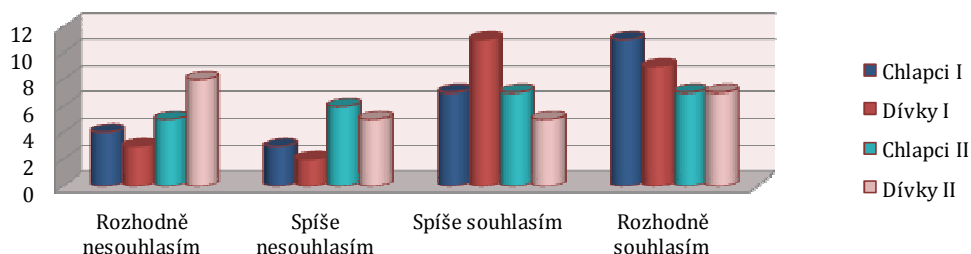
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Strach z dotazování okolí (pedagoga, spolužáka) v případě nejasností v šetření odmítá 67 % žáků. U žáků 1. stupně je strach výrazně častější (46 %) než u žáků 2. stupně (20 %). Na 1. stupni strach pociťují častěji dívky než chlapci, na 2. stupni rozdíly mezi pohlavími nejsou.

Graf č.

17

Při spolupráci se spolužáky ve skupině se méně bojím neúspěchu.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

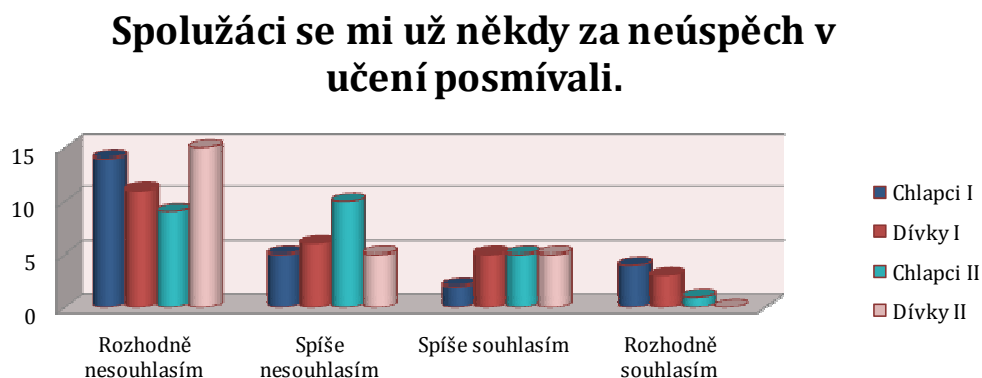
Tabulka č. 20

Při spolupráci se spolužáky ve skupině se méně bojím neúspěchu.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	4	3	5	8	36,0%
Spíše nesouhlasí	3	2	6	5	
E	12		24		
%	24,0%		48,0%		
Spíše souhlasí	7	11	7	5	64,0%
Rozhodně souhlasí	11	9	7	7	
E	38		26		
%	76.0%		52.0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že žáci se při práci ve skupině obávají neúspěchu méně (36 %). Žáci 2. stupně v takových případech pocítují obavy dvakrát častěji (48 %) než žáci 1. stupně (24 %). Pohlaví v tomto ohledu nehraje významnou roli.

Graf č. 18



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 21

Spolužáci se mi už někdy za neúspěch v učení posmívali.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	14	11	9	15	75,0%
Spíše nesouhlasí	5	6	10	5	
E	36		39		
%	72,0%		78,0%		
Spíše souhlasí	2	5	5	5	25,0%
Rozhodně souhlasí	4	3	1	0	
E	14		11		
%	28,0%		22,0%		

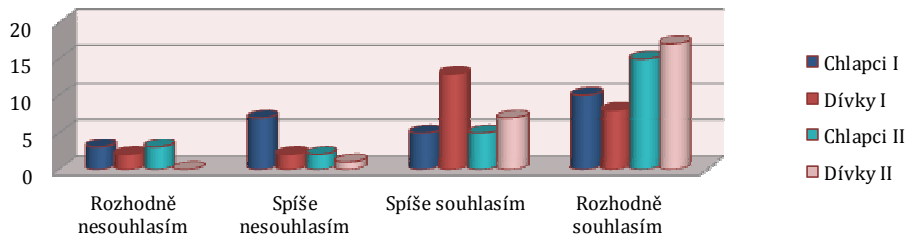
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že posměch ze strany spolužáků za nezdary v učení zažila čtvrtina žáků. Rozdíly mezi 1. a 2. stupněm a mezi pohlavími nejsou významné.

Lepší příprava, lepší známky

Graf č. 19

Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 22

Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	3	2	3	0	20,0%
Spíše nesouhlasí	7	2	2	1	
E	14		6		
%	28,0%		12,0%		
Spíše souhlasí	5	13	5	7	80,0%
Rozhodně souhlasí	10	8	15	17	
E	36		44		
%	72,0%		88,0%		

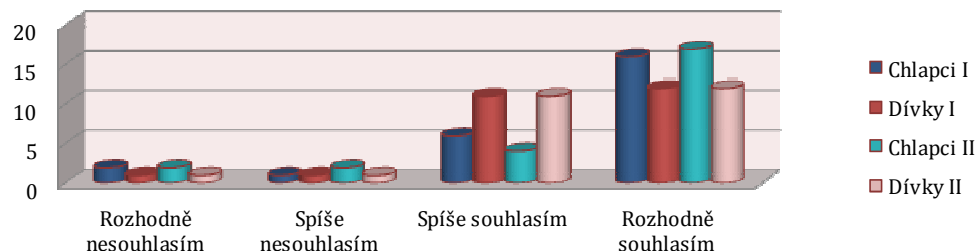
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že se žáci 2. stupně vnímají více kriticky. Domnívají se (88 %) daleko víc než žáci 1. stupně (72 %), že pokud by se do školy lépe připravovali, dosahovali by lepších výsledků. V porovnání s chlapci se dívky vnímají kritičtěji. Celkově (80 %) žáci své výsledky ve škole vnímají optikou kvality domácí přípravy.

Podpora rodičů

Graf č. 20

Když se mi v učení nedaří, tak mě rodiče podpoří.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 23

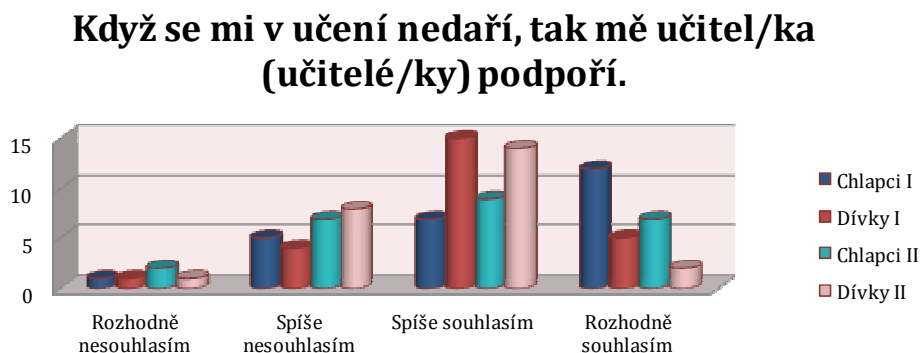
Když se mi v učení nedaří, tak mě rodiče podpoří.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	2	1	2	1	11,0%
Spíše nesouhlasí	1	1	2	1	
E	5		6		
%	10,0%		12,0%		
Spíše souhlasí	6	11	4	11	89,0%
Rozhodně souhlasí	16	12	17	12	
E	45		44		
%	90.0%		88.0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že je mezi žáky 1. a 2. stupně podpora rodiči v případě neúspěchů ve škole vysoká (89 %) a mezi jednotlivými stupni a pohlavími se příliš neliší.

Podpora učitelů/ek

Graf č. 21



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 24

Když se mi v učení nedaří, tak mě učitel/ka (učitelé/ky) podpoří.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	1	1	2	1	29,0%
Spíše nesouhlasí	5	4	7	8	
E	11		18		
%	22,0%		36,0%		
Spíše souhlasí	7	15	9	14	71,0%
Rozhodně souhlasí	12	5	7	2	
E	39		32		
%	78,0%		64,0%		

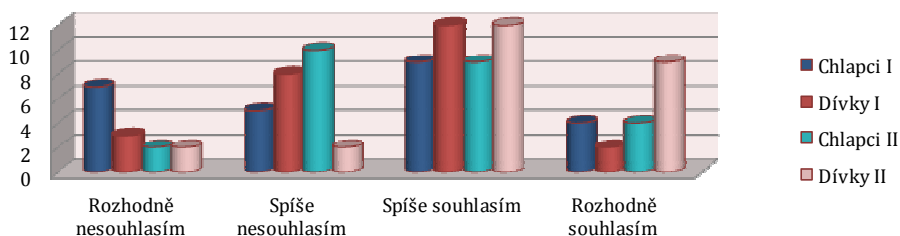
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; DI = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; DI = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky ukázaly, že na 1. stupni s podporou učitele počítá 78 % žáků, na 2. stupni 64 % žáků. S podporou učitele rozhodně nepočítá 5 žáků. Pohlaví zde nehraje žádnou roli.

Podpora spolužáků

Graf č. 22

Když se mi v učení nedaří, tak mě spolužáci podpoří.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 25

Když se mi v učení nedaří, tak mě spolužáci podpoří.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	7	3	2	2	39,0%
Spíše nesouhlasí	5	8	10	2	
E	23		16		
%	46,0%		32,0%		
Spíše souhlasí	9	12	9	12	61,0%
Rozhodně souhlasí	4	2	4	9	
E	27		34		
%	54,0%		68,0%		

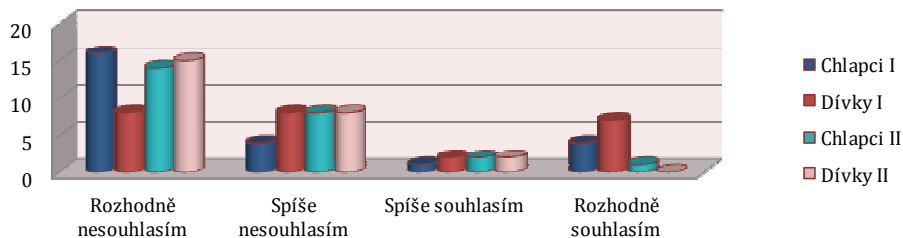
Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Podporu od spolužáků vnímá 61 % žáků. Čím jsou žáci starší, tím je pro ně vrstevnická podpora důležitější. Pohlaví v tomto směru nehraje žádnou roli. Pozornost je třeba věnovat i výsledkům opačným, kdy podporu od spolužáků necítí 46 % žáků na 1. stupni a 32 % žáků na 2. stupni.

Strach z posměchu

Graf č. 23

Když dostanu špatnou známku, mám strach, že se mi budou spolužáci smát.



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 26

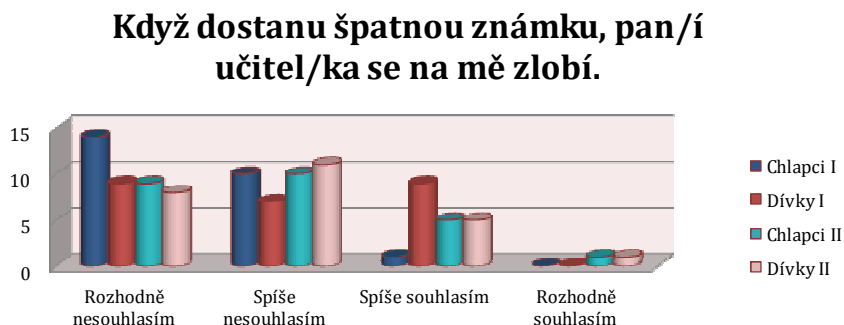
Když dostanu špatnou známku, mám strach, že se mi budou spolužáci smát.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	16	8	14	15	81,0%
Spíše nesouhlasí	4	8	8	8	
E	36		45		
%	72,0%		90,0%		
Spíše souhlasí	1	2	2	2	19,0%
Rozhodně souhlasí	4	7	1	0	
E	14		5		
%	28,0%		10,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Z výsledků vyplývá, že posměch za špatnou známku ze strany spolužáků zažilo 28 % žáků na 1. stupni a 10 % žáků na 2. stupni. Na 1. stupni mají tuto zkušenost spíše dívky, na 2. stupni jsou výsledky pro obě pohlaví vyrovnané.

Postoj učitelů/ek

Graf č. 24



Pozn.: chlapci I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; chlapci II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; dívky I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; dívky II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Tabulka č. 27

Když dostanu špatnou známku, pan/í učitel/ka se na mě zlobí.					
Možná odpověď	Přehled relativně kladných a záporných odpovědí				
	CH I	D I	CH II	D II	%
Rozhodně nesouhlasí	14	9	9	8	78,0%
Spíše nesouhlasí	10	7	10	11	
E	40		38		
%	80,0%		76,0%		
Spíše souhlasí	1	9	5	5	22,0%
Rozhodně souhlasí	0	0	1	1	
E	10		12		
%	20,0%		24,0%		

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

Výsledky šetření ukázaly, že většina žáků (78 %) nevnímá špatnou známku od učitele jako důvod, proč by se na ně měl učitel zlobit. To, že špatná známka rozhodně vede k rozzlobení učitele, nevnímá ani jeden žák na 1. stupni, na 2. stupni to takto vidí 2 žáci. Z hlediska pohlaví jsou to především dívky na 1. stupni, které si se špatnou známkou spojují i riziko nahněvání učitele. Na 2. stupni rozdíly mezi pohlavími nejsou.

Výsledky dotazníku sledovaného souboru

Tabulka č. 28

VÝSLEDKY DOTAZNÍKU SLEDOVANÉHO SOUBORU																
Tvzení	rozhodně nesouhlasím				spíše nesouhlasím				spíše souhlasím				rozhodně souhlasím			
	CH I	D I	CH II	D II	CH I	D I	CH II	D II	CH I	D I	CH II	D II	CH I	D I	CH II	D II
Ve škole se cítím dobře.	2	0	3	1	1	2	3	4	15	15	12	17	7	8	7	3
Když máme psát písemku, mám strach.	6	1	5	0	8	2	8	5	5	12	6	8	6	10	6	12
Pravidelně se připravuji na vyučování.	0	0	4	0	4	4	9	14	10	11	8	9	11	10	4	2
Když jsem u tabule, mám strach.	7	1	8	5	11	8	9	4	5	10	6	6	2	6	2	10
Když jsem nemocný a nechodím do školy, mám strach, že hodně zameškám a budu horší, než spolužáci.	11	4	14	10	5	4	4	11	5	12	4	3	4	5	3	1
Učím se pouze nárazově před písemkou.	8	4	7	2	7	12	10	8	7	5	4	8	3	4	4	7
Třese se mi ruka, když musím před třídou něco psát na tabuli.	13	13	15	12	5	5	5	5	5	6	3	4	2	1	2	4
Když musím číst nahlas před třídou, mám strach, že udělám chybu.	15	6	9	12	3	8	5	3	3	4	8	4	4	7	3	6
Mám strach, že mi rodiče za špatnou známku vyhubují.	6	1	10	5	4	3	6	10	5	9	6	5	10	12	3	5
Při písemkách se mi třese ruka při psaní.	17	7	10	9	2	9	8	11	3	7	5	2	3	2	2	3
Když mám být zkoušen, mám strach.	6	1	2	1	4	4	8	4	9	10	7	8	6	10	8	12
Přípravě na vyučování se podle mě věnuji dostatečně.	0	1	2	2	6	7	8	5	14	13	11	14	5	4	4	4
Když jdu do školy, mám strach.	20	15	16	20	3	5	8	3	1	4	0	2	1	1	1	0
Za špatnou známku jsem trestán/a.	15	9	9	17	5	4	11	6	3	6	3	1	2	6	2	1
Bojím se, když mám nechat rodiče podepsat špatnou známku.	11	2	15	10	10	5	2	8	1	10	6	3	3	8	2	4
Když si ve škole nevím s učením rady, bojím se zeptat.	11	4	13	9	7	5	8	10	5	13	2	2	2	3	2	4
Při spolupráci se spolužáky ve skupině se méně bojím neúspěchu.	4	3	5	8	3	2	6	5	7	11	7	5	11	9	7	7
Spolužáci se mi už někdy za neúspěch v učení posmívali.	14	11	9	15	5	6	10	5	2	5	5	5	4	3	1	0
Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.	3	2	3	0	7	2	2	1	5	13	5	7	10	8	15	17
Když se mi v učení nedaří, tak mě rodiče podpoří.	2	1	2	1	1	1	2	3	6	11	4	9	16	12	17	12
Když se mi v učení nedaří, tak mě učitel/ka (učitelé/ky) podpoří.	1	1	2	1	5	4	7	8	7	15	9	14	12	5	7	2
Když se mi v učení nedaří, tak mě spolužáci podpoří.	7	3	2	2	5	8	10	2	9	12	9	12	4	2	4	9
Když dostanu špatnou známku, mám strach, že se mi budou spolužáci smát.	16	8	14	15	4	8	8	8	1	2	2	2	4	7	1	0
Když dostanu špatnou známku, pan/i učitel/ka se na mě zlobí.	14	9	9	8	10	7	10	11	1	9	5	5	0	0	1	1

Pozn.: CH I = chlapci navštěvující 1. stupeň ZŠ; CH II = chlapci navštěvující 2. stupeň ZŠ; D I = dívky navštěvující 1. stupeň ZŠ; D II = dívky navštěvující 2. stupeň ZŠ

4	Tvrzení s minimální četností- "rozhodně nesouhlasím"	57	Nejčtenější tvrzení- "rozhodně souhlasím"
2	Tvrzení s minimální četností- "rozhodně souhlasím"	71	Nejčtenější tvrzení- "rozhodně nesouhlasím"

Tabulka celkových výsledků poskytuje přehled, v jakých konkrétních otázkách žáci nacházeli maximální a minimální shodu. Nejvíce odpovědí *rozhodně souhlasím* vybrali žáci pro tvrzení, kde cítí podporu svých rodičů při školním neúspěchu (57 %). Nejvíce odpovědí s tvrzením *rozhodně nesouhlasím* vybrali žáci v otázce, kde měli vyjádřit strach ze školy (72 %). Neméně zajímavé hodnoty jsou ty s minimální četností. Nejméně odpovědí *rozhodně souhlasím* se ukázalo v otázce vnímání špatné známky jako důvodu rozzlobení učitele (2 %). Nejméně odpovědí *rozhodně nesouhlasím* se týká pravidelné přípravy na vyučování (4 %).

5.5 Vyhodnocení otázek výzkumného šetření

O1: Liší se míra strachu ze školní neúspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy?

Šetření prokázalo, že žáci 1. stupně se ve škole cítí lépe než žáci 2. stupně. Přesto vykazují větší obavy ze zameškání, či ráno trpí daleko více strachem ještě před vstupem do školy. Jejich příprava je proti žákům 2. stupně pravidelnější, přestože pak vnímají trest za neúspěch od svých rodičů markantněji než starší žáci. Ve školním prostředí trpí větším strachem z posměchu svých spolužáků a doma se obávají reakce rodičů v případě neúspěchu. Na druhou stranu cítí větší podporu od svých učitelů.

Žáci 2. stupně všechny tyto aspekty vnímají v menší míře, vyjma podporu ze strany spolužáků, kterou pociťují mnohem více. Také se ve větší míře domnívají, že kdyby jejich domácí příprava byla lepší, zlepšili by si své výsledky.

O2: Liší se příčiny strachu ze školní neúspěšnosti na 1. a 2. stupni základní školy?

Šetření ukázalo, že příčiny strachu se na 1. a 2. stupni základní školy liší. Žáci 1. stupně vykazují strach z posměchu svých spolužáků, obávají se i absence, která by pak následně mohla způsobit jejich neúspěšnost, a mají větší respekt před svými rodiči.

Žáci 2. stupně vnímají strach v situacích, kdy je jejich výkon vnímán jako jejich individuální prezentace, tedy při hlasitém čtení, nebo když pracují u tabule.

6. DISKUSE

Na školní neúspěšnost a následné zvládání jejích následků má vliv školní klima. Šetření ukázalo, že žáci se ve škole s velkou převahou cítí dobře, mladší pak nepatrně více oproti žákům starším. S tím, jak se ve škole žáci cítí, souvisí i další ze zkoumaných jevů – posměch. Ten pocítilo 24 % žáků. Přitom podporu svých spolužáků vnímá celých 61 % žáků. Pravdou zůstává, že neúspěšný žák hledá často pochopení a podporu zejména u svých vrstevníků, tráví s nimi velkou část dne, a tak je pochopitelné, že v kolektivu sdílí své úspěchy i neúspěchy. Pokud jej žák nenajde u svých spolužáků, je pro něj pobyt ve školní prostředí obtížný. Žák se cítí nejistý, chybí mu sebedůvěra a dopouští se chyb jen díky strachu z následného posměchu.

Příznivě může být vnímáno, že výskyt posměchu za špatnou známku (19 %) je mnohem menší než absence vnímané podpory ze strany spolužáků při neúspěchu (39 %). Znamená to, že zde jsou přítomné i další faktory, které ovlivňují vnímání vrstevnické podpory, které mohou být vně jedince, ale i jeho součástí. Můžeme předpokládat, že vztahy nejsou v kolektivu pro všechny žáky příznivé. Východisko můžeme spatřovat v utužení kolektivu prostřednictvím zapojování prvků dramatické výchovy, kdy budou mít žáci možnost vcítit se do rolí např. neúspěšného žáka či žáka v situaci, která vnímání neúspěšnosti přináší. Žáci se tak mohou poznat i v jiných rolích, které pro ně v obvyklých školních situacích nevystávají.

Příznivějšímu klimatu třídy a školy by prospělo, kdyby pedagogové i žáci vnímali školní neúspěšnost jako něco, co do školy patří. Vždyť proto žáci školu navštěvují, aby se ve škole ze svých chyb učili novým věcem. Někdy na to můžeme zapomínat, chyba žáka nás může zdržovat a obtěžovat. Žáci neúspěšní se tak mohou stávat terčem posměchu a negativních reakcí, místo aby je okolí podpořilo.

Nyní obraťme pozornost k rodičovské podpoře žáků. V dnešní uspěchané době, kdy se rodiče často vracejí ze zaměstnání až v pozdních odpoledních a večerních hodinách či v rodinách, kde jeden z rodičů chybí, je podpora dítěte v učení náročná. I když ji rodiče nezvládají fyzicky, měly by ji děti cítit alespoň v rovině psychické. Pokud rodiče nemají možnost být fyzicky přítomni u domácí přípravy dítěte do školy, měli by projevit alespoň zájem a podporu ve chvíli, kdy je žák do školy připraven. U žáků na 1. stupni základní školy je přítomnost rodičů u domácí přípravy dítěte na školu ještě běžná, ale s přibývajícím věkem slábne. Školní úspěšnost na podpoře rodiny závisí a je tak nepostradatelnou funkcí,

jež se na úspěšnosti, ať již pozitivně či negativně, odráží. Šetření ukázalo, že 89 % dětí se může v případě školní neúspěšnosti obrátit na své rodiče. Rodiče jsou jejich dětmi vnímáni jako záchranný kruh. Jsou tu, když je dítě potřebuje.

Tak, jak je důležité, aby cítili žáci podporu rodičů, je důležitá i podpora od pedagogů. Pokud bude učitelovu podporu žák cítit, se strachem si poradí lépe. Velkým plusem takové podpory je, že vzniká hned po vzniku neúspěchu, tedy ve školním prostředí a ve chvíli, kdy bývá zklamání ještě hodně bolavé. Často se dostaví i pláč, zejména na 1. stupni základní školy. Pedagog je zde mezi prvními, kdo může žáka podpořit a pomůže tak nalézt potřebnou sebedůvěru, naději a radu, jak neúspěch zvládnout. Pro žáky 1. stupně je škola ještě hravá, ve většině případů je učí pouze jejich třídní učitel/ka, maximálně s několika málo kolegy/němi. Žáci se v tomto prostředí cítí bezpečně a příjemně. Na 2. stupni je u žáků střídání pedagogů častější. K dobré atmosféře přispívá, že žáci s pedagogy mají již vytvořené vztahy založené na vzájemném respektu a důvěře. Šetření ukázalo, že s podporou učitele počítá 78 % žáků 1. stupně a 64 % žáků 2. stupně.

Další jev, který u žáků vzbuzuje obavy, je strach z dotazování. Ve školním prostředí se vždy budou nacházet žáci, kteří budou trpět tímto strachem. O takových jedincích by učitel měl vždy vědět, aby je strachu z dotazování postupně vhodným způsobem zbavoval. Strach dotázat se je jedním z předpokladů stát se neúspěšným žákem. Šetření ukázalo, že na 1. stupni základní školy přiznává strach se zeptat 46 % žáků. Na druhém stupni je to o 16 % žáků méně. Je otázkou, zda je tento posun způsoben především přirozenými vývojovými procesy dospívání, v němž se mění pohled na autority a jejich hodnocení, nebo zda jsou ve hře i další faktory.

Školního neúspěchu z důvodu absence se obávají především dívky 1. stupně základní školy. Jeví se, jako by jim absence ve škole způsobovala větší starosti a strach. Strach ze školního výkonu, tedy z písemky či zkoušení, pocítuje celkem 70 % žáků. Šetření ukázalo, že strach u tabule provází stejnou měrou jak malé, tak velké školáky. Pedagog 2. stupně by tedy měl s tímto faktem počítat a s ohledem přistupovat i ke starším žákům, u kterých by trému a strach při výkonu u tabule nepředpokládal. U žáků, kteří jsou méně úspěšní, je psaní na tabuli prožíváno s daleko většími obavami, než u žáků úspěšných.

U hlasitého čtení lze předpokládat, že větší obavy budou mít žáci 1. stupně základní školy, tedy skupina, která ve čtení ještě dost chybuje. Šetření v tomto ohledu větší strach

žáků na 1. stupni nepotvrdilo. To může poukazovat na fakt, že žákům na 1. stupni ještě tolik nezáleží na sebezprezentaci před spolužáky. Jednoduše čtou proto, aby si sami dokázali, jak jsou v této dovednosti dobří. Sebezprezentace na 2. stupni je ale k přijetí vrstevnickou skupinou klíčová. Pokud roste tlak na přijetí, pak rostou i obavy z chyb. Žáky 2. stupně může být hlasité čtení vnímáno jako činnost, jež může ovlivnit jejich vnímání spolužáky.

Šetření dále ukázalo, že strachem ze špatných známek, resp. z reakce rodičů na ně, trpí více žáci 1. stupně základní školy. Tzn., že je pro ně neúspěch více stresující. Vliv zde může mít způsob vnímání trestů, vnímání rodičů jako autority i odlišnost vývojových úkolů (prokazování vlastních schopností vs. hledání své identity). Pokud jsou žáci trestáni v tak velké míře, že ji můžeme pokládat za nepřiměřenou, na strachu ze školního prostředí se to jistě odrazí. Pokud si je dítě vědomo, že se mu ve škole něco nepodařilo právem, tzn., že podcenilo přípravu, pak trest snáší daleko lépe a přijímá jej bez větších problémů. Jsou-li rodiče k výsledkům a zejména k předpokladům dítěte nesoudní, vede takovýto nezdravý postoj k tomu, že žák je ve škole pod velkým tlakem a stresem a strach pociťuje takřka neustále. Přestože pouze 24 % žáků je za špatnou známku trestáno, 37 % žáků uvádí obavy z momentu, kdy má rodič špatnou známku podepsat. Důvodem by mohlo být, že se žáci v takové situaci necítí dobře, i když ví, že trestání nebudou. Pokud je na žáka jeho rodiči vyvíjen nepřiměřený tlak, je úkolem citlivého a vnímavého pedagoga, aby včas žáka psychicky podpořil, případně zasáhl i směrem k rodičům. Čím více je na žáka vyvíjen tlak, či je za neúspěch trestán, tím více strach z neúspěchu narůstá.

7. ZÁVĚR

Neexistuje jednoduchý recept ani strategie, kterými by strach ze školního prostředí vymizel. Pokud je žák dlouhodobě hodnocen špatnou známkou, může to vyvolat strach nejenom z rodičů, následných trestů, ale i z posměchu či jiné reakce spolužáků a učitelů. Často pak dochází ke ztrátě motivace, žák si připadá méněcenný a má malé sebevědomí. Takový žák by měl o to více cítit ve své rodině, ve svých spolužácích a ve svých učitelích oporu a jistotu, aby pak snáze překonával problémy a překážky, které se mu stavějí do cesty. Vlastní neúspěšnost bude žák vždy prožívat negativně, ale pokud budou v jeho blízkosti otevření spolužáci, vnímaví učitelé a řádně vychovající rodiče, kteří jej budou podporovat v úsilí o zlepšení, bude cesta k lepšímu zvládnutí školních požadavků schůdnější.

Během studia a zpracovávání diplomové práce jsem si uvědomila, jak mne zvolené téma velmi obohatilo. Z výsledků dotazníkového šetření budu čerpat nejenom já, ale mohou být přínosem i pro mé kolegy a kolegyně, kteří se v průběhu výzkumu o výsledky zajímali. Jako učitelé školy, na níž šetření probíhalo, máme velkou výhodu v tom, že se nás výsledky konkrétně týkají a máme možnost tam, kde výsledky ukázaly slabiny, se společnými silami zasadit o zlepšení a podpořit to, co žáci označili za pro ně přínosné, důležité a pro školní úspěšnost motivující.

Pedagogové a rodiče by měli vidět ve svých žácích a dětech výjimečné osobnosti, které i když budou zažívat neúspěch ve školním prostředí, mohou obstát ve společnosti a v jimi zvolených oborech se mohou stát budoucími „mistry“ svého řemesla.

8. SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

11. ZÁKLADNÍ ŠKOLA, 2011. Vady řeči. In: *11. ZŠ – speciální třídy* [online]. [vid. 3. 11. 2011]. Dostupné z: <http://www.zs11.plzen-edu.cz/stranky/spec/spec2vr.htm>

ASOCIACE DOSPĚLÝCH PRO HYPERAKTIVNÍ DĚTI, 2009. Diagnostika a typy ADHD. In: *ADHD – Asociace dospělých pro hyperaktivní děti* [online]. © 2009 [vid. 10. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.adehade.cz/diagnostika/diagnostika-a-typy-adhd/>

ČÁP, J., 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2010. *Cizinci v České republice 2010, Foreigners in the Czech Republic 2010*. Praha: Scientia. ISBN 978-80-250-2039-5.

DRVOTA, S., 1971. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum.

ELLIOT, J., PLACE, M., 2002. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0182-0.

FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

FUSKOVÁ, A., 2007. *Vliv rozvodu na dítě ve školním prostředí* [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd [vid. 11. 3. 2012]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/146548/ff_b/Moje_bakalarka.pdf

HADJ-MOUSSOVÁ, Z., a kol., 2005. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-215-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z., a kol., 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.

HONZÁK, R., 1995. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf. ISBN 80-85800-05-5.

HRABAL, V., 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ, 2012. Bariéry cizinců na české škole. In: *inkluzivní škola.cz – Informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému*

[online]. [vid. 13. 3. 2012]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

JŮVA, V. sen., JŮVA, V. jun., 1995. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-06-0.

KELLER, G., 1993. *Mami, tati, jak se mám učit?* Praha: Nový Život. ISBN 80-900166-5-0.

KELLER, G., THEWALTOVÁ, B., 1994. *Jdeme do školy*. Praha: Nový Život. ISBN 80-900166-9-3.

KOHOUTEK, R., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, R., 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-2203-3.

KOHOUTEK, R., 2009. Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 4. 11. 2009, 16:32 [vid. 11. 3. 2012]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>

KONDÁŠ, O., 1979. *Tréma- strach zo skúšky*. Bratislava: SPN.

KOPÁČ, J., HRAŠE, J., a kol., 1967. *Neprospívající žák*. Praha: SPN.

KROWATSCHEK, D., DOMSCH, H., 2007. *Do školy beze strachu*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1767-5.

KŘENKOVÁ, J., 2011. Specifické vývojové poruchy učení. In: *Dyskalkulie a její reedukace* [online]. [vid. 11. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>

KYRIACOU, C., 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.

PEKAŘOVÁ, L., 2006. *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání. ISBN 80-86606-49-X.

ŘEHULKA, E., 1987. *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.

STEM MARK, 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání* [online]. Praha: STEM MARK [vid. 11. 3. 2012]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc

VÁGNEROVÁ, M., 1996. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, M., 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VYMĚTAL, J., 1979. *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: SPN.

VYMĚTAL, J., 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha. [vid. 2012-02-02]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Způsobilost pro školní docházku a výukové obtíže dětí a mládeže. In: *Pedagogická fakulta MU* [online]. [vid. 14. 11. 2011]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_zpus.htm

9. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník

PŘÍLOHA 1

Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Stanislava Trousilová a jsem studentkou Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. V rámci své diplomové práce se zabývám vnímáním školního neúspěchu u žáků základní školy. Proto se obracím na Tebe, abys mi svým názorem a pohledem pomohl/a. Vyplnění dotazníku je anonymní a zabere jen několik minut. Všechny údaje v dotazníku obsažené budou použity pouze pro účely mé diplomové práce. Předem děkuji za tvůj čas.

Třída (vypiš číslici): _____

Pohlaví (zakroužkuj): chlapec

dívka

(V každém řádku udělej křížek k odpovědi, která o tobě platí.)

	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
Ve škole se cítím dobře.				
Když máme psát písemku, mám strach.				
Pravidelně se připravuji na vyučování.				
Když jsem u tabule, mám strach.				
Když jsem nemocný a nechodím do školy, mám strach, že hodně zameškám a budu horší, než spolužáci.				
Učím se pouze nárazově před písemkou.				
Třese se mi ruka, když musím před třídou něco psát na tabuli.				
Když musím číst nahlas před třídou, mám strach, že udělám chybu.				
Mám strach, že mi rodiče za špatnou známku vyhubují.				
Při písemkách se mi třese ruka při psaní.				
Když mám být zkoušen, mám strach.				
Přípravě na vyučování se podle mě věnuji dostatečně.				
Když jdu do školy, mám strach.				
Za špatnou známku jsem trestán/a.				
Bojím se, když mám nechat rodiče podepsat špatnou známku.				
Když si ve škole nevím s učením rady, bojím se zeptat.				
Při spolupráci se spolužáky ve skupině se méně bojím neúspěchu.				
Spolužáci se mi už někdy za neúspěch v učení posmívali.				
Kdybych se do školy lépe připravoval, měl bych lepší známky.				
Když se mi v učení nedaří, tak mě rodiče podpoří.				
Když se mi v učení nedaří, tak mě učitel/ka (učitelé/ky) podpoří.				
Když se mi v učení nedaří, tak mě spolužáci podpoří.				
Když dostanu špatnou známku, mám strach, že se mi budou spolužáci smát.				
Když dostanu špatnou známku, pan/í učitel/ka se na mě zlobí.				